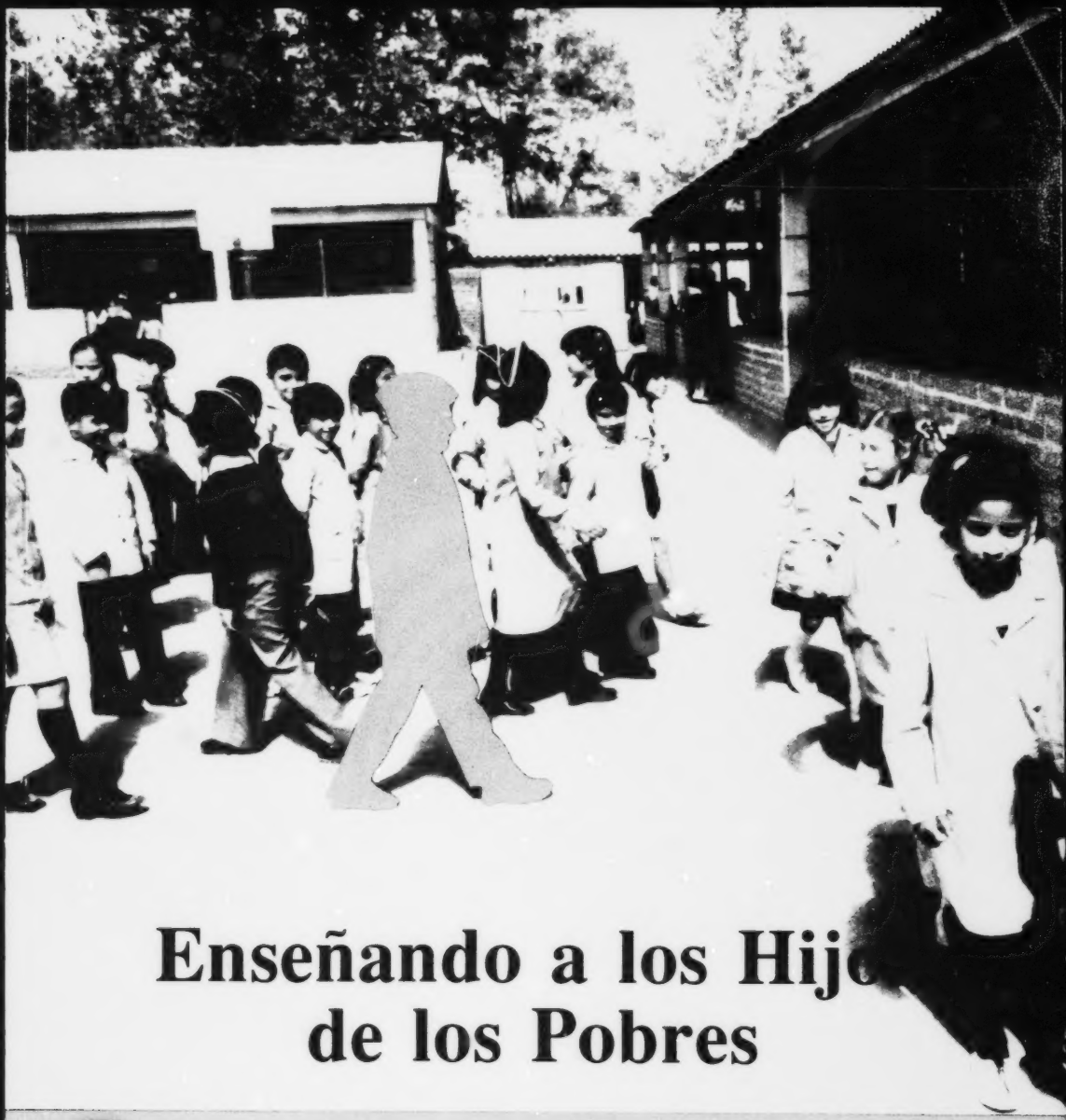


Enseñando a los Hijos de los Pobres

Un Estudio Etnográfico en América Latina

El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá con el objeto de apoyar la investigación destinada a adaptar la ciencia y la tecnología a las necesidades de los países en desarrollo. Su actividad se concentra en seis sectores: ciencias agrícolas, alimentos y nutrición; ciencias de la salud; ciencias de la información; ciencias sociales; ingeniería y ciencias geológicas; y comunicaciones. El Centro es financiado exclusivamente por el Parlamento de Canadá; sin embargo, sus políticas son trazadas por un Consejo de Gobernadores de carácter internacional. La sede del Centro está en Ottawa, Canadá, y sus oficinas regionales en América Latina, Africa, Asia y el Medio Oriente.

Titulo original de la obra *Teaching Children of the Poor: An Ethnographic Study in Latin America*

© International Development Research Centre 1986

© International Development Research Centre 1989
PO Box 8500, Ottawa, Ontario, Canada, K1G 3H9

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Casilla de Correo 6379, Montevideo, Uruguay

Avalos, B.

IDRC-253s

Enseñando a los hijos de los probres : un estudio etnográfico en América Latina. Ottawa, Ont., CIID, 1989. 175 p. : il.

/Docentes/, /métodos pedagógicos/, /comportamiento estudiantil/, /clase baja/, /escuelas primarias/, /Bolivia/, /Chile/, /Colombia/, /Venezuela/ — /actitudes/, /creencia/, /asistencia escolar/, /responsabilidad/, /innovaciones pedagógicas/, /etnología/.

CDU: 373(8) ISBN: 0-88936-487-7

Traducción: Bureau of Translation, Secretary of State, Canada
Revisión del texto: Stella de Feferbaum

Se dispone de edición microficha.

This publication is also available in English.
Il existe également une version française de cette publication.

IDRC-253s

Enseñando a los Hijos de los Pobres

Un Estudio Etnográfico en América Latina

Editora:
Beatrice Avalos

Este trabajo fue realizado con ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá. Los puntos de vista aquí expresados son los del autor y no representan necesariamente las opiniones del Centro. La mención hecha de nombres propios no constituye una recomendación del producto y su aparición solo obedece a razones de información.

90-01101/

Resumen/Résumé/Abstract

Este es un libro sobre docencia, maestros y alumnos en ambientes pobres de cuatro países de América Latina: Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela. Este libro está basado en un estudio que, empleando un enfoque etnográfico, abarcó la observación de escuelas rurales y urbanas en diferentes períodos de un año académico. Estas observaciones, junto con a una serie de entrevistas, ilustraron los procesos relacionados con el fracaso de niños en los primeros grados. Los resultados del estudio constituyen un cuadro vívido de estilos de enseñanza, características de la interacción maestro-alumno, y de los efectos, tanto positivos como negativos, de las creencias y actitudes de los maestros (sus "ideologías prácticas") sobre la auto-percepión y el logro de los alumnos. Para cad. ,país se hace una selección de los materiales reunidos por los investigadores para tratar de destacar diferentes aspectos de los procesos observados: el modo de enseñanza en las aulas en Colombia; las diferencias existentes entre los tipos de escuelas en Venezuela; la forma como pueden llegar al fracaso los alumnos de primer grado en Chile; cómo un maestro considerado "diferente" tiene éxito en la educación de los niños bolivianos. Este libro debe resultar útil, sobre todo en las áreas menos favorecidas del mundo, para maestros, futuros maestros, administradores y padres, como fuente de reflexión sobre sus actividades y sobre las medidas que se pueden tomar para el beneficio de los alumnos.

Ce livre traite des enseignants, de l'enseignement et des enseignés dans les milieux pauvres de quatre pays latinoaméricains : Bolivie, Chili, Colombie et Venezuela. Utilisant l'approche ethnographique, l'étude, dont le livre s'inspire, se fonde sur l'observation d'écoles rurales et urbaines à différents moments de l'année scolaire. L'observation et une série d'entrevues éclairent le processus de l'échec scolaire des enfants pendant leurs premières années d'école. L'étude brosse un tableau très net des styles d'enseignement, des caractéristiques des relations enseignants-élèves et des effets positifs et négatifs des croyances et des attitudes (de "l'idéologie pratique") des enseignants sur l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes et leur succès scolaire. Pour chaque pays, un échantillon du matériel recueilli par les chercheurs illustre les différents aspects du processus observé : le mode d'enseignement en classe en Colombie, les différences entre un type d'école et l'autre au Venezuela, une façon de provoquer l'échec chez les élèves de première année au Chili et comment un enseignant jugé "différent" réussit à éduquer les enfants boliviens. Surtout dans les régions défavorisées du monde, ce livre sera utile aux enseignants, aux élèves-enseignants, aux administrateurs et aux parents car il leur permettra de réfléchir sur leurs façons de faire et sur la manière de les améliorer au profit des élèves.

This is a book about teachers, teaching, and learners in poor environments of four Latin American countries: Bolivia, Chile, Colombia, and Venezuela. Using an ethnographic approach, the study upon which this book is based involved the observation of rural and urban schools at different periods during a school year. These observations, together with a series of interviews, provided knowledge about processes related to failure experiences of children during their first years in school. What emerged from the study and is presented in this book is a vivid picture of styles of teaching, of characteristics of teacher-pupil interactions, and of the effects, both positive and negative, of teacher beliefs and attitudes (their "practical ideologies") upon pupils' self-concept and attainment. For each country, a selection is made from materials gathered by the researchers that attempts to highlights different aspects of the processes observed: the mode of classroom teaching in Colombia, the differences between types of schools in Venezuela, the way in which failure can be constructed for 1st-year pupils in Chile, and how a teacher considered "different" is successful in the education of Bolivian children. This book should prove useful, especially in deprived areas of the world, for teachers, student teachers, administrators, and parents as a source of reflection about their practices and about what can be done to improve them for the benefit of the pupils.

Contenido

Prefacio 5

Reconocimientos 7

1. **Introducción** 9
   La escuela y el proyecto comunitario 12
   Los contextos nacionales 14
2. **Procedimientos de Investigación** 23
   Características del trabajo de terreno 23
   Las actividades de coordinación 32
3. **Escenarios Escolares** 36
   Bolivia 36
   Chile 42
   Colombia 48
4. **Estilos de Enseñanza en las Aulas Colombianas** 56
   La observación 56
   El análisis 61
   La interpretación 68
   Conclusiones 71
5. **Escuelas y Enseñanza en Venezuela** 74
   Las escuelas y sus rutinas 75
   Los maestros 77
   Los niños 80
   Estilos de enseñanza y formación del éxito y el fracaso 81
   Conclusiones 93
6. **Los Maestros Pueden ser Diferentes: Un Caso Boliviano** 95
   Enseñando en Pampahasi: un estilo diferente 100
   Posdata 106
7. **Fracaso Escolar: ¿Quién es el Responsable?** 108
   Formación del fracaso escolar 109
   ¿Quién es el responsable por el fracaso? 121
   El fracaso escolar y los maestros 124
   Condiciones docentes 129
8. **Interpretando el Exito y el Fracaso** 133
   Procesos observados dentro de las aulas 133
   Los maestros y sus ideologías prácticas 144
9. **Conclusiones y Recomendaciones** 158

Apéndice 1. Sobre la Práctica Etnográfica **165**
Observación **165**
Análisis del trabajo de terreno **167**
Construcción teórica **170**

Apéndice 2. Marco Investigativo y Programa de Capacitación **172**
Marco investigativo **172**
Programa de entrenamiento **175**

Lenta infancia de donde
como de un pasto largo
crece el duro pistilo
la madera del hombre

— Pablo Neruda

Nunca se malgasta el tiempo hablando con un niño para conocer sus palabras claves, palabras que permiten descifrarlo, ya que en ellas reside el secreto de la lectura, el comprender que las mismas pueden tener un profundo significado. Como las palabras no tienen ningún significado emocional o instintivo para él, podrían representar una imposición, haciéndole más daño de lo que pueden enseñarle. El niño podría adquirir la noción de que las palabras no poseen ningún significado y de que la lectura es indeseable.

— Sylvia Ashton-Warner (*maestra*)

Prefacio

En buena parte del mundo en desarrollo, la investigación en educación es, en su mayor parte, empírica y cuantitativa, caracterizada por el desarrollo de pruebas y cuestionarios estandarizados, la producción de datos provenientes de amplios muestreos de escuelas e individuos, y el análisis de estos datos por medio de una variedad de métodos estadísticos. Hay buenas razones para un enfoque de este tipo en relación con la investigación. Los formuladores de política desean saber hasta qué grado su sistema de educación, comparado con el de etapas anteriores o el de otros países, funciona bien o si una reforma o innovación particular tienen éxito. Los investigadores del ministerio o la universidad encargados de reunir esta información, generalmente en un plazo corto, están familiarizados y se sienten a sus anchas con la investigación empírica y cuantitativa de su propio entrenamiento (a menudo hecho en Norteamérica), y tal investigación es eficiente ya que se presta a una división del trabajo entre individuos con habilidades y niveles de competencia variados. Como resultado de estos factores, el mundo de la investigación en educación, especialmente en los países en desarrollo, continúa dominado por tradiciones y paradigmas investigativos que enfatizan los métodos cuantitativos, empíricos y estadísticos.

Si bien reconocen la necesidad de tales métodos y su importancia, los investigadores en muchas partes del mundo en desarrollo practican y desarrollan otros enfoques de índole más cualitativa, etnográfica y antropológica. Tal investigación se basa en tradiciones, paradigmas y definiciones de conocimiento bastante diferentes, y es bien diferente en sus características: pequeña en escala, pero inscrita en un marco de trabajo contextual amplio, íntima e intensiva en método, y abundantemente descriptiva en resultados. Es esta clase de investigación, subrepresentada en la bibliografía del desarrollo educacional, la que constituye el objeto de este libro.

La red que produjo la investigación descrita en este libro se desarrolló debido a muchos factores. Primero, estaba el problema del fracaso escolar — un problema que generalmente se hace recaer en los alumnos mismos, sus familias y las condiciones sociales y económicas en las que se encuentran, pero quizás relacionado también con el comportamiento de los profesores, el proceso de enseñanza y la atmósfera en el aula.

Segundo, había investigadores interesados en este problema y en aplicar métodos cualitativos y etnográficos de investigación a este análisis. Beatrice Avalos, una investigadora chilena que trabajaba en la Universidad de Cardiff, en Gales, creía que las escuelas y los maestros jugaban un papel más activo en el proceso del fracaso escolar y que este proceso podría ser el objeto de investigación etnográfica en varios países latinoamericanos. Estos criterios fueron apoyados por varios investigadores y centros de investigación en Venezuela, Colombia, Bolivia y Chile,

los cuales, junto con investigadores de áreas relacionadas en el resto del continente, constituyeron finalmente una red de investigación cualitativa.

Para terminar, había un organismo de financiación a la investigación, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), que estaba dispuesto y podía proveer fondos para este trabajo. Estos fondos se utilizaron para una serie de programas de capacitación en el marco teórico y los métodos prácticos relacionados con varias etapas de la investigación cualitativa en la Universidad de Texas en Austin y en el Instituto Politécnico Nacional en Ciudad México, para el intercambio de investigadores entre grupos del proyecto, para las reuniones anuales de los dirigentes del proyecto y para financiar los costos de los proyectos de investigación.

La red ampliada se ha desplazado más y más hacia el desarrollo y la experimentación con métodos de entrenamiento diseñados para ayudar a los maestros a comprender más exhaustivamente tanto su papel en el fracaso escolar como sus posibilidades para prevenirlo. Estos métodos están basados en las descripciones y análisis de escuelas y aulas que se presentan en este volumen. Es de esperar que publicaciones futuras discutan resultados posteriores de este trabajo.

Sheldon Shaeffer
Director Asociado, División Ciencias Sociales
Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

Reconocimientos

La realización y culminación del proyecto de investigación en que se basa este libro fue posible gracias al generoso financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). En particular, deseo agradecer a Kenneth King, antiguo Director Asociado del Programa de Educación del CIID por estimular inicialmente el proyecto y a Sheldon Shaeffer, actual Director Asociado, por su constante apoyo y constructivo aporte en cada etapa del estudio.

Un agradecimiento especial para los investigadores de Austin, Texas, y Ciudad de México, quienes tuvieron a su cargo el entrenamiento de los coordinadores de investigación para el estudio: Susan Hecks, Steve Jackson, Walt Smith, Kay Sutherland, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

Sin el grupo de investigadores de cada país, este libro y el estudio que lo fundamenta no hubieran pasado de ser una idea. Hay que agradecer a estos investigadores por resolver todas las dificultades prácticas asociadas con la investigación etnográfica en contextos donde ni la tradición ni las condiciones sociopolíticas ofrecían un apoyo estimulante. También agradecemos a los maestros, alumnos, padres y miembros de la comunidad, que permitieron que se observaran sus prácticas y se invadiera su intimidad.

En cuanto a la edición de este libro, estoy en deuda con mis colegas Graham Howells, quien hizo importantes sugerencias estilísticas, y Raymond Lyons, quien me hizo ver la necesidad de cambios en el estilo y la refinación de algunos puntos. Debo también agradecer a los lectores anónimos del manuscrito, seleccionados por el CIID, quienes brindaron sugerencias muy utiles para su mejoramiento.

Helen James mecanografió por lo menos dos versiones parciales del manuscrito y Shaun Hayward pasó muchas horas preparando los índices. Muchas gracias a ellos por su ayuda.

Beatrice Avalos

Introducción 1

Esta descripción de la enseñanza y los maestros en algunas escuelas de América Latina surgió de la apremiante necesidad de estudiar lo que ocurre en aulas y escuelas con el fin de mejorar la educación. Ello representa un intento por saber cómo se están desarrollando algunas políticas y prácticas educacionales y qué se podría hacer para satisfacer mejor las necesidades de los niños. Este trabajo ejemplifica un intento por hacer que los recursos y esfuerzos existentes sean más apropiados y productivos en un momento en el que el dinero es más escaso, y las ideas y propuestas para remediar las dificultades económicas y sociales básicas que enfrentan los países latinoamericanos son menos positivas de lo que eran hace dos décadas.

Cuando comenzamos nuestras carreras docentes a principios de los años 60 en América del Sur, lo hicimos en medio de lo que prometía ser un interesante tiempo de cambio. Se había establecido la Alianza para el Progreso, la iniciativa del presidente Kennedy para América Latina que proponía vincular la ayuda bilateral de los Estados Unidos con el desarrollo de programas de reforma que afectaran los sistemas económico, social y educacional de los países en cuestión. Las convicciones políticas en América Latina parecían, a su vez, estar orientadas hacia alguna forma de democracia social que prestara mayor atención a las necesidades de las masas pobres fortaleciendo los programas de desarrollo económico y social. Se emplearon los conceptos de "modernización" y "democratización" para definir el camino que se tenía por delante, mientras los políticos hablaban de cambios revolucionarios que se efectuarían "en libertad" y los humanistas veían en la educación no sólo un arma poderosa para despertar la conciencia, sino también una fuerza potencial que liberaría a los pobres.[1]

Casi con calculado pragmatismo, se dijo que el invertir en programas sociales sería útil en cuanto al desarrollo general y, por esta razón, promover la igualdad de las oportunidades educacionales aseguraría la estabilidad política y social así como el progreso económico. En medio de este clima, casi eufórico, parecía imperativo examinar críticamente las disposiciones educacionales existentes y apoyar la introducción de reformas más o menos radicales en el sistema. La creencia en la importancia y el poder de intentos para modernizar el sistema educacional marcaron mucho de nuestro trabajo a través de la década. Esto se apoyaba tanto en las teorías funcionalistas estructurales como en las marxistas. El funcionalismo estructural servía de base a los conceptos populares de que el desarrollo educacional era un factor que contribuía al logro del desarrollo sociocultural y económico,

[1]Una influencia bien poderosa a este respecto la constituyó el trabajo y los escritos del educador brasileño Paulo Freire (1972a, b, 1974). Después de haber sido expulsado de Brasil en 1964, se dirigió a Chile donde trabajó con los programas de educación para adultos vinculados a la reforma agraria del gobierno democristiano de Eduardo Frei (1964–1970).

aun cuando se prestaba atención a las limitaciones impuestas por un entorno existente de privación. En contraste, las varias formas de marxismo que influenciaban el pensamiento social y político del momento, permanecieron escépticas sobre la posibilidad de desarrollo socioeconómico que se perseguía dentro de las existentes estructuras capitalistas y de dependencia económica de economías industrializadas. Sin embargo, dentro de las perspectivas funcionalistas estructurales y de las marxistas se reconocía que nada cambiaría si las personas, especialmente aquellas que necesitaban hacerlo, no podían comprender la naturaleza de los cambios requeridos o, dicho de otro modo, no eran conscientes de las causas por las que la privación persistía. Por ello, se creyó que el apoyo al cambio político y económico requería programas masivos de educación de adultos considerados como "despertadores de conciencia". Especialmente se requeriría aumentar las oportunidades de que los niños pobres adquirieran herramientas educativas para promover su posterior participación en la conducción de asuntos públicos.

Solamente en la siguiente década, con su secuela de reformas fracasadas como en el Perú, y de golpes militares, como en Argentina, Chile y Uruguay, se vio que algo andaba radicalmente mal. La fe optimista e ingenua en el poder de las reformas sociales abrió paso a análisis serios y en cierta medida pesimistas sobre los efectos de las presiones externas y la fuerza de grupos reaccionarios en el marco de nuestras sociedades. Como resultado, llegamos a atribuir a los efectos de factores externos el fracaso de la enseñanza en producir un nuevo cuadro de personas. Sin embargo, no examinamos si, y hasta qué punto, reformas sociales, como la de la enseñanza, habían sido en efecto algo más que estructuras nuevas impuestas a las formas tradicionales de la práctica educacional que continuó inalterada en su mayor parte. Era más fácil, en cierto modo, atribuir el fracaso del sistema a factores externos a la escuela y dar la razón a interpretaciones deterministas, de tipo funcionalista estructural o marxista qui explicaban la ineficiencia de la enseñanza. Las estadísticas relacionadas con el fracaso nos golpearon por fuerza cuando, por ejemplo, nos dimos cuenta de que en Chile, la repetición, una vía para la deserción escolar, tenía un índice de 18,3% en 1976 para el primer año de la escuela primaria. De la misma forma, se podían encontrar índices alarmantes de deserción escolar y repetición a través de toda Latinoamérica, ofreciendo poca variación en los años 70 en relación con lo que había sido este índice en los años 60 (Tablas 1 y 2).

Sin negar la validez de teorías que subrayan las limitaciones económicas y sociales que afectan el logro educacional, incluyendo presiones de los grupos de poder existentes para mantener sistemas educacionales selectivos, y sin negar la evidencia disponible de encuestas cuantitativas acerca de tales relaciones,[2] nos parecía que se necesitaba mucha más información acerca del funcionamiento interno del sistema educacional para interpretar con mayor precisión las razones de persistencia del fracaso. Obviamente, en el caso de Chile, los efectos de las políticas del gobierno militar se notaron en el aumento del número de repitentes entre 1974 y 1977. En toda América Latina, sin embargo, las cifras eran alarmantes, aunque quizás más graves en el caso de Colombia donde, de los niños

[2]Véase la reseña de los estudios sobre determinantes del logro (también conocidos como los estudios de la función productiva educacional) de Schiefelbein y Simmons (1981). Esta incluye estudios pertinentes a América Latina, tales como los patrocinados por la red ECIEL (Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana) sobre centros de investigación en economía, y por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos).

Tabla 1. Porcentajes de repitentes (varones y hembras) en la educación primaria.

	Chile[a]	Colombia	Venezuela[b]
1965	—	19,0	15,5
1966	—	18,6	11,9
1967	13,5	18,7	11,6
1968	11,6	17,7	11,5
1969	11,1	17,1	11,7
1970	10,4	16,6	2,2
1971	7,8	16,1	2,5
1972	8,0	16,0	2,5
1973	11,1	15,4	2,7
1974	12,0	15,0	2,9
1975	12,5	—	2,7
1976	12,3	—	2,5
1977	12,6	—	7,6
1978	—	—	—

[a]Chile introdujo la promoción automática para los primeros cuatro grados de la educación primaria en 1965 pero la dejó sin efecto en 1974.
[b]Venezuela introdujo la promoción automática en 1970 para los primeros cuatro grados de la educación primaria pero la dejó sin efecto en 1977.

Tabla 2. Sobrevivencia estimada (varones y hembras) en la educación primaria para grupos que comenzaron alrededor de 1965/66, 1970/71 y 1976/77.

País	Cohorte que comenzó en:	Proporción de cohortes que alcanzaron el grado: 1	2	3	4	5	6	7	8
Chile	1966	1000	853	806	756	705	660	596	521
	1970	1000	901	853	817	762	696	620	547
	1976[a]	1000	918	877	838	786	729	667	587
Colombia	1965	1000	692	519	427	370	—	—	
	1970	1000	695	551	413	375	—	—	—
	1973	1000	683	559	408	371	—	—	—
Venezuela	1965	1000	848	791	696	622	567	—	—
	1970	1000	902	851	719	655	616	—	—
	1976[a]	1000	917	869	800	737	676	—	—

Fuente: Unesco (1980a).
[a]Proporciones estimadas solamente.

que habían comenzado en el primer año, el sistema sólo retenía el 40% al final de la escuela primaria (véase Tabla 4). A este respecto Schiefelbein (1980), uno de los estudiosos más persistente de los índices de repetición y deserción escolares en América Latina, sugirió que la causa del fracaso escolar podría estar motivada por algo más que factores externos.

> La repetición es una indicación de que el sistema no está funcionando adecuadamente. Muchos niños permanecen en la escuela por un número de años y pasan solamente uno o dos grados antes de desertar. Se podría argumentar que este fracaso es debido exclusivamente a factores externos ya que afecta fundamentalmente a los niños de los grados inferiores, pero parece que hay sufuciente información para sugerir que los niños de todos los niveles sociales y situaciones culturales están afectados, aun cuando en grado diferente, y que con métodos apropiados se puede aumentar el rendimiento y eliminar la repetición.

Al revisar la investigación en Latinoamérica sobre escolaridad y efectos del maestro (Avalos y Haddad 1979) en búsqueda de posibles explicaciones para el fracaso escolar, encontramos poco que ayudara a comprender las características

del proceso de enseñanza-aprendizaje y su posible contribución al éxito o fracaso de los niños pobres. Por ello, fue la insatisfacción con versiones deterministas del fracaso escolar en América Latina y con los estudios existentes que intentaban examinar el efecto de los procesos escolares lo que nos llevó a emprender este estudio.

La Escuela y el Proyecto Comunitario

Los orígenes de este proyecto se remontan a una reunión auspiciada en los primeros meses de 1980 en Bogotá, Colombia, por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá. El proyecto reunió, entre otros, a investigadores de los cuatro países que luego participarían en el estudio: Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela. La razón para invitar a representantes de estos países era la posibilidad de un estudio del fracaso escolar que se centrara en el período de mayor riesgo, los primeros 4 años de escuela primaria,[3] en contextos de nivel socioeconómico similar pero distintos en otros aspectos.

En las discusiones que siguieron, se acordó llevar a cabo un estudio que tratara las siguientes cuestiones. ¿Qué acontecimientos en el aula parecían afectar el aprendizaje del alumno y su éxito o fracaso escolar? ¿Qué indicaciones de las características de cada sistema educacional (calificaciones del maestro, provisión para el entrenamiento en el trabajo, relación maestro–alumno, intentos de modernización, disponibilidad de recursos y ayuda docentes, lineamientos educacionales, sistema de administración) se expresan en la vida escolar y del aula? ¿Cuáles son las características de la comunidad a la que pertenece la mayor parte de los niños de una escuela dada? ¿Cuál es el nivel comunitario de desarrollo y empleo? ¿Cuáles son las creencias y valores de los padres y otros miembros de la comunidad en cuanto a la educación y las teorías de modernización apoyadas por los formuladores de politica y los maestros? ¿Cuál es el idioma que más se habla en el hogar? ¿De qué manera todas estas carcterísticas de la comunidad se relacionan con el proceso escolar? ¿Quiénes son los maestros y cómo se relacionan con los padres y otros miembros de la comunidad? ¿Qué espera la comunidad de sus maestros en el sentido de la educación de sus niños y de la participación del maestro en la vida comunitaria? ¿Qué piensan a su vez los maestros acerca del papel de los padres y otras personas en relación con las actividades escolares? ¿De qué manera afectan estas relaciones lo que sucede en la escuela?

El punto en común de los investigadores reunidos en Bogotá era el hecho de que, en mayor o menor medida, compartíamos un punto de vista similar sobre las causas del subdesarrollo y la distribución desigual de recursos en las sociedades latinoamericanas. Criticábamos el sistema capitalista en su forma nacional e internacional de control de las economías subdesarrolladas y creíamos que el mismo afectaba las posibilidades de desarrollo cultural y educacional. Sin embargo, también estábamos cansados de las presuposiciones deterministas que servían de base a un número de estudios teóricos y empíricos acerca de las oportunidades educacionales que, en la práctica, conducían al descuido del proceso escolar como tal. Además, y como se expresó anteriormente, era nuestra convicción que hasta la

[3]El patrón de repetición para 23 países en América Latina muestra que el nivel más alto se alcanza en el primer año del ciclo y después declina, logrando su nivel más bajo en el último año (6° u 8°) (UNESCO 1980a).

fecha, la metodología predominante de investigación utilizada para estudiar los problemas educacionales en Latinoamérica (formas simples de encuesta y estudios correlativos) no era capaz de ocuparse del estudio de procesos. De ahí nuestro compromiso casi intuitivo hacia lo que describíamos como un enfoque de investigación cualitativo.

En vista de lo anterior, consideramos la necesidad de un estudio que, aun cuando se concentrara en situaciones particulares, no perdiera de vista los aspectos estructurales que creíamos interaccionan con o afectan los procesos que se dan en unidades sociales como escuelas y aulas. Por lo tanto, el enfoque apropiado será como el del antropólogo que intenta comprender una cultura convirtiéndose en parte de ella, pero teniendo a la vez la capacidad de sustraerse para interpretar sus procesos a la luz del mundo social más amplio del cual forma parte.

Aun cuando en América Latina parecía haber escasez de estudios educacionales que se ocuparan de lo que podría llamarse factores "internos" del fracaso escolar, en otros lugares había una plétora de ellos, incluyendo estudios de casos sobre procesos escolares, utilizando procedimientos sociológicos y antropológicos no cuantitativos. En el medio investigativo educacional norteamericano y en el sociológico británico, el uso de la observación del participante y de las entrevistas no estructuradas o semiestructuradas con aquellos inmersos en situaciones educacionales, y el análisis de documentos tales como los registros escolares o el trabajo de los niños, habían proporcionado una fuente poderosa de información sobre las condiciones bajo las cuales los jóvenes de ciertos grupos sociales (negros, clase obrera, u otros grupos) podrían ser clasificados como fracasos escolares. Entre los estudios norteamericanos destacados se encuentran los llevados a cabo por Rist (1970, 1973). Utilizando un método de observación del participante, este investigador pudo detectar que la formación del fracaso escolar en niños de primaria comenzaba en el jardín de la infancia, con las expectativas tempranas de fracaso por parte de los maestros. Estas se expresaban de varias maneras: ubicación diferencial en los pupitres, diferencias en la duración de la clase, maneras de utilizar el estímulo y el control, y grado de autonomía en el aula. En el segundo año, Rist había encontrado que la rotulación dada a los niños en el jardín de la infancia se había convertido en una manera aceptable y pública de describir e interpretar sus capacidades. Otros estudios anteriores y posteriores a los de Rist, también subrayaban la relación entre las expectativas, la rotulación y el fracaso. Es notable el trabajo temprano de Leacock (1969) sobre cuatro escuelas de Estados Unidos diferentes en la composición racial y socioeconómica de sus alumnos, que se originó en una preocupación similar a la que sirvió de base a este estudio. El supuesto inicial de Leacock (1971:172) era que las aulas no son monolíticas ni moldean a todos los niños por igual.

> Quería estudiar los medios por los cuales en ésta, como en cualquier otra situación social, se les estructura a los niños una variedad de papeles alternativos. Algunos de estos son relativamente obvios. Por ejemplo, niños "rápidos" y "lentos", niños quejosos y rebeldes, niños reservados, y así sucesivamente, son papeles aceptados y esperados por el maestro que evalúa el aula en tales términos durante los días iniciales de los períodos escolares.
>
> Algunos niños habrán sido objeto de discusión con maestros anteriores y tendrán reputación de brillantes, torpes, cooperativos o desobedientes. Las graduaciones del aula variarán, de modo que un niño identificado como malo en un grupo podría estar cerca de la expectativa normativa en otro donde un niño mucho más rebelde desempeñará el papel del alumno "realmente malo".

Lo que Leacock (1971:176) encontró al utilizar entrevistas con maestros y niños, así como observaciones de éstos en el aula, fue que aun cuando los maestros en zona de clase media pudiente o vecindarios negros pobres podían ser igualmente pobres, los niños en la escuela pudiente aprenderían "a pesar de una mala enseñanza", mientras que en la otra escuela los niños no aprenderían a "causa de la mala enseñanza". El hallazgo central de su estudio señaló que las expectativas académicas de los maestros, basadas en el origen social y racial de los niños, eran cruciales, pero que la vida escolar reforzaba activamente las posiciones sociales de los niños al esperar un mayor aprendizaje por parte del niño proveniente de la clase media blanca. La investigadora se pronunciaba concluyentemente contra la teoría de que los niños pobres fracasan porque se les inyectan valores contrarios a su clase. Su material la llevó a "darse cuenta de cuán exageradamente simplificada es la suposición de que la mayor dificultad de los niños de clase baja en la escuela es su identificación con los "valores de clase media" de ésta, en comparación con los niños de clase media que se identifican rápidamente" (Leacock 1971).

En Inglaterra, una preocupación similar por el fracaso de los jóvenes de clase obrera en el sistema secundario produjo una serie de estudios escolares que analizaron procesos conducentes a culturas escolares y contraescolares en tres tipos de organizaciones docentes: la escuela primaria selectiva, la escuela secundaria moderna con su aceptación de alumnos no provenientes de la escuela primaria, y la escuela general (Hargreaves 1967; Lacey 1970; Ball 1981). Estos estudios examinaron la relación entre estructura escolar y diferenciación de grupos con base en la capacidad y la generación de una cultura antiescolar entre los jóvenes de clase baja clasificados como menos aptos. Se encontró que los procesos por medio de los cuales se desarrolla una cultura antiescolar son complejos e involucran factores relacionados con la escuela tales como las actitudes y comportamientos del maestro y las reacciones de otros alumnos en relación con los "señalados", así como las actitudes y las relaciones de los padres con la escuela y con el joven.

En Inglaterra, Sharpe y Green (1975) hicieron un notable estudio sobre una escuela primaria de filosofía docente "progresista". Se examinaron las perspectivas de los maestros y los procesos tempranos de clasificación, así como la situación de base y las posibilidades de niños rotulados como normales, ideales, o problemáticos. Se observó la contradicción entre la filosofía oficial de los maestros y su filosofía operativa o práctica, así como su tendencia a materializar su interpretación de los niños atípicos. Sharpe y Green (1975:221) sugirieron que no sólo "se desarrolla una jerarquía de alumnos, sino que también el contenido de la educación se organiza selectivamente y se transmite de modo social". La importancia de este hallazgo, según concluyeron los autores, es que los niños considerados como alumnos exitosos o no exitosos en una etapa temprana habrán tenido determinada su futura entrada a la estructura ocupacional de manera crucial.

Los Contextos Nacionales

Los cuatro países en América del Sur (Fig. 1) donde se hizo esta investigación difieren uno del otro en muchos aspectos. Sin embargo, sólo nos centraremos en algunos de sus indicadores demográficos y en algunas características de su desarrollo cultural y educacional (Tabla 3), y nos referiremos a lo que parecía ser un factor condicionante de importancia para la realización de la investigación que estamos describiendo: su "momento político".

Fig. 1. *Los cuatro países Suramericanos estudiados y sus capitales.*

Bolivia y Chile son países vecinos, pero Bolivia aún guarda resentimientos originados en las guerras del s.XIX cuando Chile despojó a Bolivia de una salida al mar. La mayor parte de la población boliviana pertenece a los grupos indígenas Quechua y Aymará, cuyos descendientes también se encuentran en la parte norte de Chile. Esto explica las características de la música y la artesanía compartidas por grupos poblacionales en ambos países. Bolivia (1 098 561 km^2) es un país más grande que Chile (756 946 km^2); sin embargo, en 1970 la población de Bolivia sólo alcanzó 5 millones, en tanto la de Chile llegó a los 11 millones. En Bolivia, la población de extracción india es mucho más numerosa que los grupos españoles y, en efecto, el español es hablado por menos de la mitad de las personas. Chile, por otra parte, es étnica, lingüística y culturalmente mucho más homogéneo. En parte, ello se debe al mestizaje, pero también es consecuencia del exterminio en una guerra que duró tres siglos entre los indígenas y los invasores españoles. Además, las últimas oleadas de inmigrantes, sobre todo alemanes, yugoeslavos e italianos, han contribuido a establecer en el país un tipo europeo más dominante que el que se encuentra en Bolivia. Económicamente, ambos países son en gran medida dependientes de la exportación de sus productos minerales (el estaño de Bolivia y el cobre de Chile), aunque la producción agrícola constituye un producto básico de exportación en Chile.

Tabla 3. Indicadores poblacionales de Bolivia, Chile, Colombia, Venezuela, el Reino Unido y los Estados Unidos

País	Producto nacional bruto por ingreso per capita (USD) 1982	Expectativa de vida al nacer (años) 1982	Urbanización[a] 1982	Niveles de analfabetismo[b] %		Índices de matrícula escolar en el grupo de edades de 6-17 Grupo de edad 1981		Gastos en educación en % del PNB 1981
				Varones	Hembras	Varones	Hembras	
Bolivia	570	51	45	24,2	48,6	77	64	3,1
Chile	2210	70	82	11,1	12,8	94[c]	96[c]	5,8
Colombia	1460	64	65	13,6	16,1	83	87	2,6
Venezuela	4140	68	84	20,3	26,6	75	73	5,8
Reino Unido	9660	74	91	—	—	90	92	5,7[d]
Estados Unidos	13160	75	78	—	—	99[d]	99[d]	6,8

Fuente: Unesco (1980b, 1981, 1984), Banco Mundial (1984)

[a]Población urbana según el porcentaje de población total

[b]Varios años: Bolivia 1976, Chile, 1970; Colombia, 1981, Venezuela, 1971

[c]Valores para 1982

[d]Valores para 1980.

Una mirada a las capitales de estos dos países muestra cuán diferentes son en su nivel de desarrollo y en su composición poblacional. Santiago de Chile es una ciudad moderna con casi 4 millones de habitantes. Un impresionante conjunto de rascacielos compite, a la vista del observador, con el fondo majestuoso de los Andes que enmarcan la parte oriental de la ciudad. También aquí se encuentran los hermosos jardines que rodean las casas de los ricos, de concepción arquitectónica interesante. Hacia la periferia sur, norte y occidental de la ciudad, el visitante descubre los efectos contrastantes de las enormes franjas de vivienda pobre y de aglomeración humana. La Paz, capital de Bolivia, es una ciudad situada a gran altura en medio de un escenario montañoso asombroso, donde dentro del área urbana se puede ascender de 3000 a 4000 m y experimentar variaciones concomitantes en temperatura, vegetación y actividades económicas y sociales. Hay grandes diferencias con Santiago en la manera como la ciudad se muestra al extranjero. Los tugurios de La Paz, situados en las elevaciones de la ciudad, son aún más miserables que los de Santiago. Las zonas de clase media baja de La Paz tienden a parecerse más a las zonas más pobres de Santiago que a sus equivalentes. La heterogeneidad de La Paz es también evidente cuando se camina por el centro de la ciudad y se ve casi la misma cantidad de personas con rasgos españoles y mestizos que indios, quienes vistiendo sus pintorescas polleras (faldas muy amplias), venden pequeños objetos y artesanía tradicional o hablan con los curanderos que practican su oficio al pie de una de las principales iglesias de la ciudad.

La población de Bolivia tiene uno de los promedios más bajos de ingreso per capita en la región (USD 570), mientras los chilenos tienen un ingreso per capita oficial de USS 2210. La información oficial, sin embargo, con su énfasis en promedios, obscurece las diferencias entre los grupos más pudientes y los verdaderos pobres. Así, por ejemplo, hacia el final del período (1982) en que se realizó esta investigación hubo alzas asombrosas de precios en Bolivia que incrementaron la tasa de inflación del 25% en 1981 al 300% en 1982, teniendo que pagar la población 48% más por el pan y 610% más por la leche. El mayor aumento de salarios ese año, que estuvo asignado a los mineros, fue solamente del 84% (CEPAL 1984).

La situación chilena en 1982 fue también muy dramática. El desempleo se elevó sin precedentes en Santiago, donde vive más de un tercio de la población activa y más de la mitad de la fuerza laboral urbana de Chile. En septiembre de 1982 uno de cada cuatro trabajadores en Santiago estaba desempleado y el 22% de desempleados registrados oficialmente representaban el doble del año anterior. El problema afectó especialmente a los sectores manufactureros y de la construcción, y se vio empeorado por el hecho de que aparte del Programa de Empleo Mínimo del gobierno no había otro medio de asegurar la subsistencia para los desempleados y sus familias (CEPAL 1984).

Bolivia y Chile difieren seriamente en su nivel educacional según indican los índices de alfabetización y los logros diferentes educacionales de la población masculina y femenina. Por ello, cuando el censo de 1970 indicó que Chile tenía 12,8% de analfabetismo femenino, en Bolivia el índice era de 58% (véase Tabla 3). De la misma manera, la matrícula escolar en 1975 fue más elevada en Chile que en Bolivia; sin embargo, ambos países gastan la misma proporción de su producto nacional bruto (PNB) en educación.

En 1965 y 1968, respectivamente, Chile y Bolivia llevaron a cabo reformas radicales de modernización de sus sistemas de educación. En ambos casos, el pro-

pósito principal era expandir la matrícula escolar y aumentar las provisiones de modo que los niños pudieran al menos terminar su educación primaria. Ambos sistemas introdujeron una primaria básica de ocho años y modificaron en tal sentido sus planes de estudio. A pesar de las disparidades en el logro de los objetivos de cobertura e igualdad de oportunidades educacionales, los dos países no han podido eliminar las pérdidas por repetición y deserción escolar. Uno encuentra, por ejemplo, que en Chile para un grupo que comienza en primer grado, la oportunidad de permanencia al final del año escolar es entre 80 y 90% (véase Tabla 2) y el índice de repetición para el grado primero, empleando estimados de Schiefelbein y Grossi (1981)[4] es de 23,9%. Datos oficiales más recientes (1979) indican índices generales de repetición más bajos, aun cuando el porcentaje más alto permanece en el primer año (14,3%). Desafortunadamente, no hay índices oficiales de deserción o repetición para Bolivia, aparte de los estimados de repetición dados por Schiefelbein y Grossi (1981), que indican un 24,4% de repetición en el primer año para 1975.

Los otros dos países del estudio, Colombia y Venezuela, difieren en varias formas de sus vecinos sureños. Sus poblaciones son mucho menos homogéneas que las de Chile, pero mucho más que las de Bolivia en relación con la cultura y el idioma. Colombia, en especial, está considerada como la más española de las repúblicas suramericanas, aun cuando la población de origen europeo no pasa del 20% según el censo de 1970. Los mestizos constituyen el 50% de la población, mientras mulatos, negros e indios conforman el 30% restante. Colombia está situada en el noroccidente de Suramérica con costas sobre el Pacífico y el Caribe. Es un país rico desde el punto de vista agrícola y mineral, pero su economía es muy dependiente del café. La emigración rural hacia las ciudades, especialmente hacia Bogotá, la capital, que tiene tres millones de habitantes, causa graves problemas sociales. Esto se nota particularmente en los gamines (niños vagabundos) que deambulan por las calles, robando para sobrevivir y durmiendo donde encuentran un lugar adecuado. El ingreso per capita de Colombia es de USD 1460 dólares, lo cual ubica al país cómodamente dentro del grupo que el Banco Mundial denomina países con economía de ingresos medios (por encima de USD 410). Sin embargo, como en el caso de los otros países latinoamericanos, Colombia está asediada por el problema del desempleo creciente y por dificultades económicas. De hecho, en 1982, su producto nacional bruto (PNB) creció solamente en 1%. Los índices de analfabetismo son alarmantemente altos en Colombia

[4]Shiefelbein y Grossi (1981) explican que los datos disponibles sobre matrícula y repitentes por año subestiman el nivel actual de repetición. Los datos sobre repetición están basados generalmente en información obtenida por los maestros de los alumnos de cada clase nueva. Los datos enviados a los ministerios son los que el maestro de la clase registra contando manos levantadas, generalmente en una sola ocasión. Por ello, "todas las definiciones estadísticas complejas preparadas por las unidades estadísticas en el Ministerio de Educación dependen finalmente del concepto que cada estudiante tiene de lo que es el repitente". Shiefelbein y Grossi (1981) propusieron por ello el uso de tres procedimientos alternativos para calcular la repetición basada en diferentes conjuntos de datos que están disponibles en muchos países latinoamericanos. El primer modelo utiliza las distribuciones por edad de la matrícula en cada año; y las relaciona con la matrícula en el grado g en el año t, promoción al grado $g \pm 1$ en el año $t \pm 1$, y el número de repetidores en el grado g en el año t; los nuevos alumnos en el grado g en el año t; y el tiempo, el año de acuerdo con el calendario y el grupo de edad. El segundo modelo funciona sobre la base de relacionar la matrícula de primer grado con las nuevas matrículas. El tercer modelo relaciona matrícula de primer grado con los flujos de transición hacia el próximo período: los repitentes más los promovidos y las bajas igualan la matrícula en primer grado. Por lo tanto, los repetidores pueden ser contados como el resultado entre matrícula y el número total de promovidos y bajas. Este es el modelo que da los índices más altos de repetición.

(15% en 1981), pero de mayor preocupación son sus índices de pérdida escolar. En 1980, el total nacional de niños retenidos en la escuela primaria fue de 40% (Tabla 4), encontrándose el índice más bajo entre los niños de escuela primaria rural (16,7%). A su vez, el índice de repetición de primer año en 1980, según el Ministerio de Educación, fue de 16,9%; sin embargo, con un método diferente de cálculo, Schiefelbein y Grossi (1981) mostraron que este índice estaba alrededor de 40%. Los índices de matrícula escolar en Colombia para el grupo entre 6 y 23 años no fueron muy diferentes de los de Bolivia (véase Tabla 3).

En el momento de iniciarse el estudio, Venezuela aún se beneficiaba del auge petrolero mundial. Por ello se consideraba como uno de los países con el ingreso per capita más alto de la región (USD 4140). Su población (16,7 millones) tiene uno de los índices de crecimiento más altos en el mundo. Sin embargo, es una población irregularmente distribuida ya que las personas se desplazan hacia las ciudades a ritmo creciente, un hecho reflejado en el número de ciudadelas y el cinturón de pobreza en las colinas de Caracas, la capital. Venezuela continúa plagada de problemas de analfabetismo elevado (27,8%), índices de matrícula escolar y desempleo creciente desde 1979 (8,2% en 1982). Los índices oficiales de repetición para 1976 muestran que para el primer año de escuela primaria, la tasa promedio de repetición fue de 10,7% (Unesco 1980a). Esto, por supuesto, es uno de los valores más bajos de la región, pero se explica por la introducción de la promoción automática entre 1974 y 1977. Dentro del sistema de promoción, sin embargo, la repetición puede ocurrir si los padres deciden voluntariamente que sus niños repitan.

El entrenamiento de los maestros difiere en algún modo en todos los países. En general, los maestros de primaria se capacitan en Escuelas Normales, mientras los maestros de secundaria lo hacen en universidades. Las Escuelas Normales son instituciones de entrenamiento que pueden ser o no de nivel universitario pero que ofrecen dos o tres años de educación después del nivel secundario. En países donde hay dos ciclos para la educación básica, como Bolivia, Chile y Venezuela, el contenido del entrenamiento no está diversificado por asignaturas para el primer ciclo, pero sí para el segundo. Ya no parece que haya una forma diferente de entrenamiento para los maestros rurales y urbanos. No es raro que estos maestros de primaria en los países en cuestión se esfuercen por mejorar sus oportunidades de promoción tomando cursos en la universidad o intentando cambiarse a una carrera diferente mientras continúan enseñando. Esta es una manera de tratar de superar los problemas asociados con los bajos salarios y el bajo nivel social que el maestro de escuela primaria tiene en casi todos los países de la región. La presencia femenina tiende a dominar la enseñanza primaria, especialmente en Chile donde constituyen el 74% de la fuerza docente. En promedio, las cargas de trabajo en estos países no parecen ser muy altas. Bolivia, Chile y Venezuela

Tabla 4. Indice de retención en la educación primaria y secundaria en Colombia (1980).

	Primaria	Secundaria
Urbana	60,1	53,6
Rural	16,7	26,0
Total	40,1	53,6

Fuente: Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planeación Educativa, División de Estadísticas y Sistemas, Bogotá, Colombia.

tienen una relación maestro-alumno de 20, 34 y 33, respectivamente. Aun cuando estas relaciones no se acercan siquiera a las de los Estados Unidos (19) son substancialmente más bajas que las de Chad (77) y la República de Corea (48) (Unesco 1981).

El estudio venezolano lo llevó a cabo el Ministerio de Educación. En Colombia uno de los funcionarios del Ministerio de Educación buscó personalmente la participación del país en el estudio y propuso como patrocinadora a una institución apropiada. Esta resultó ser el centro de investigaciones en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Sin embargo, en Chile o Bolivia hubiera sido muy difícil involucrar a los respectivos ministerios de educación en el proyecto. Por ello, el patrocinador chileno fue un centro privado de investigación educacional que, habiendo formado parte de la universidad católica de Chile, había sido forzado a salir junto con otros centros de ciencia social en los años siguientes al golpe militar de 1973. En el momento de la investigación estuvo apoyado institucionalmente por la Academia de Humanismo Cristiano, un cuerpo establecido por la Iglesia Católica en Chile para preservar la independencia de la investigación en ciencias sociales. El centro boliviano fue también una institución privada molestada a menudo durante la dictadura militar por sus actividades encaminadas a la educación entre los sectores más pobres del país. Como el golpe de estado en Bolivia tuvo lugar cuando el estudio entraba en trabajo sobre terreno, el trabajo con las escuelas rurales se hizo llamativo para la seguridad de los investigadores y, por tanto, estas escuelas tuvieron que ser suprimidas del estudio. Por otra parte, un cambio importante en la administración del sistema escolar chileno en 1981, causó mucha preocupación entre los maestros y los jefes de maestros. Concretamente, el paso de un control centralizado a uno de tipo municipal produjo casos de despido indebido de maestros que, por supuesto, dejaron a sus colegas temiendo por sus trabajos. También se vio en este cambio de sistema un incremento en los requisitos y formas burocráticas de la inspección que parecieron amenazar la independencia de los maestros.[5] Además de esto hubo una disminución en los salarios reales para los maestros de escuela primaria que los rebajó casi al nivel de un trabajador no calificado.

Hasta ahora, con mucho, esta discusión se ha ocupado de los antecedentes de la investigación presentada en este libro. Los próximos capítulos se dedicarán al estudio, tal como fue llevado a cabo en los diferentes escenarios, centrando la atención en aspectos selectos de cada informe de país. Comenzamos con un capítulo sobre los procedimientos utilizados por los diferentes investigadores. Después describimos, en el Capítulo 3, los escenarios donde se llevó a cabo el estudio. Los Capítulos 4 a 7 tratan ciertos aspectos derivados de los estudios llevados a cabo en los diferentes países. Estos no constituyen resúmenes completos del informe de cada país; antes bien, son consideraciones selectas de áreas que, vistas en conjunto, son pertinentes para la discusión de la enseñanza, el aprendizaje y el éxito o el fracaso. Así, en el Capítulo 4, Araceli de Tezanos, analiza el estilo de enseñanza en las aulas colombianas. Las características del tipo de escuela y

[5]Esto se debió en gran medida a que el Ministerio de Educación conservó una función supervisora, por ejemplo, se mantuvo vigilante sobre la calidad de la instrucción. Las municipalidades, por otra parte, se ocuparon de todas las cuestiones relacionadas con el funcionamiento sin problemas de la escuela y, por ello, también llevaron a cabo actividades de supervisión. En la práctica, entonces, los maestros se encontraron ellos mismos sometidos a frecuentes y muy a menudo similares tipos de supervisión por los representantes del Ministerio y las municipalidades.

manera de enseñar en las escuelas venezolanas de estructura diferente son discutidas por Irma Hernández en el Capítulo 5. En el Capítulo 6, Maritza de Crespo presenta el caso de un maestro considerado diferente de la mayoría encontrada en el estudio boliviano; finalmente Gabriela López y sus asistentes, en su discusión de los procesos de formación del fracaso en escuelas chilenas (Capítulo 7), consideran el estudio que siguió más de cerca los desarrollos a través de un solo año escolar. El Capítulo 8 intenta entonces resumir los hallazgos de todos los estudios sobre los rasgos de las escuelas y los maestros, e intenta un análisis interpretativo de las características de la enseñanza que parecen relacionadas con el fracaso escolar. Terminamos con una conclusión (Capítulo 9) que quizás sea realmente una declaración sobre el potencial de un estudio que, como es a menudo el caso en el Tercer Mundo así como en otros países, se tuvo que llevar a cabo bajo difíciles condiciones sociopolíticas y profesionales.

Avalos, B., Haddad, W. 1979. A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: synthesis of results. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Ont., Canadá. IDRC-MR10.

Ball, S. 1981. Beachside comprehensive. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

Banco Mundial. 1984. World development report, 1984. Oxford University Press, Oxford, Inglaterra.

CEPAL (Comisión Económica para la América Latina). 1984. Economic survey of Latin America and the Caribbean. CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Friere, P. 1972a. Cultural action for freedom. Penguin Books, Hammondsworth, Inglaterra.

_____ 1972b. Pedagogía de los oprimidos. Penguin Books, Hammondsworth, Inglaterra.

_____ 1974. Education for critical consciousness. Sheed and Ward Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

Hargreaves, D.H. 1967. Social relations in a secondary school. Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, Inglaterra.

Lacey, C. 1970. Hightown grammar. Manchester University Press, Manchester, Inglaterra.

Leacock, E.B. 1969. Teaching and learning. Basic Books Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

_____ 1971. Theoretical and methodological problems in the study of schools. En Wax, M.L., Diamond S., Gearing, F.O., ed., Anthropological perspectives on education. Basic Books Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

Rist, R. 1970. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, 40(3), 411-450.

_____ 1973. The urban school: a factory for failure. M.I.T. Press, Cambridge, MA, EE.UU.

Shiefelbein, E. 1980. Elements for a systematic discussion of strategies that consider the external and internal causes of school failure. Documento presentado en la reunión técnica de la Organización de Estados Americanos para estudiar las necesidades educacionales y prospectos para América Latina y el Caribe en la década de los 80, Panamá. Organización de Estados Americanos, Washington, DC, EE.UU.

Schiefelbein, E., Grossi, M.C. 1981. Statistical report on repetition in Latin America. En Statistical methods for improving the estimation of repetition and drop-out: two methodological studies. Departamento de Estadísticas, Unesco, París, Francia.

Schiefelbein, E., Simmons, J. 1981. Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Ont., Canadá. IDRC-TS24e, 36 pp.

Unesco. 1980a. Wastage in primary and general secondary education: a statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out. Departamento de Estadísticas, Unesco, París, Francia.

_____ 1980b. Comparative analysis of male and female enrollment and illiteracy. Current studies and research in statistics. Departamento de Estadísticas, Unesco, París, Francia.
_____ 1981. Education statistics. Current survey and research in statistics. Departamento de Estadísticas, Unesco, París, Francia.
_____ 1984. Statistical year book. Departamento de Estadísticas, Unesco, París, Francia.

Procedimientos de Investigación

2

Después de tomar la decisión de realizar el estudio sobre los procesos que conducen al fracaso o al éxito escolar, se vio la necesidad de estructurar una experiencia de entrenamiento en investigación cualitativa y, más específicamente, etnográfica. Los investigadores procedían de medios y experiencias diferentes. Algunos eran versados en la investigación europea y norteamericana y la teoría de la ciencia social. Otros se sentían más cómodos al desarrollar programas de acción que con el diseño de la investigación. Pocos, sin embargo, tenían experiencia sistemática con la gama de habilidades requeridas para realizar un proyecto de investigación cualitativa a largo plazo. De esta manera, en la reunión inicial de planificación en Bogotá, se acordó ofrecer entrenamiento en español antes de comenzar el proyecto. Se contrataron investigadores de la Universidad de Texas, en Austin, y del Instituto Politécnico Nacional en Ciudad México para diseñar y llevar a cabo seis semanas de entrenamiento sobre marcos de trabajo teórico y métodos prácticos relacionados con varias etapas de investigación cualitativa. El programa en Austin se centró en mucha de la bibliografía sobre teoría antropológica e investigación encontrada en los Estados Unidos y relacionada con el mundo escolar, y se brindaron experiencias prácticas a través de escuelas de la comunidad hispana de Texas. El entrenamiento en México, además de brindar un mayor acercamiento a la bibliografía antropológica, centró su atención en los basamentos teóricos de la etnografía y sus vínculos con otras teorías de las ciencias sociales. Entre los materiales utilizados se encontraron informes de investigación hechos en México sobre etnografías basadas en escuelas. Los coordinadores de los cuatro países, Araceli de Tezanos, Maritza de Crespo, Gabriela López e Irma Hernández, participaron en estos talleres. Habiendo completado su entrenamiento, regresaron a sus países y procedieron a seleccionar colegas, a entrenarlos de manera similar y a trabajar con ellos en el diseño del estudio para su país.

Características del Trabajo de Terreno

La etnografía como enfoque teórico y método de investigación ha sido discutida ampliamente. Aunque estrechamente ligada a la antropología, su uso no es igual al de esta disciplina, y tiene también vínculos estrechos con la indagación sociológica. En lo que a este estudio respecta, se escogió la etnografía como enfoque investigativo por su cercanía a la concepción fenomenológica de cómo se construye el conocimiento y cómo se obtiene el co ,ocimiento sobre la realidad social.[1] Su énfasis en la descripción y comprensión de los procesos y de las estructuras de significado de aquellos involucrados en acontecimientos sociales parecían propor-

[1]Véase, por ejemplo, el trabajo de Edmund Husserl, Alfred Schutz y el trabajo fenomenológico final de Berger y Luckmann. Véase también las pautas hermenéuticas de la fenomenología presentes en las teorías de Habermas (1971) y Adorno (1975).

cionar los únicos medios sensatos de enfocar las complejidades de la vida escolar e identificar, si fuera posible, las condiciones bajo las cuales tienen lugar el éxito o el fracaso del alumno.[2] La práctica de la etnografía según se aplica al ámbito escolar se extiende desde la observación, descripción e interpretación de microacontecimientos singulares, tales como la interacción lingüística en el aula, hasta lo que Ogbu (1980) llama la macroetnografía. La macroetnografía busca explorar las relaciones entre el acontecimiento social individual y otros factores sociales e instituciones. Aun cuando en desacuerdo con la teoría reproduccionista (enunciada por Pierre Bourdieu o Luis Althusser),[3] las presuposiciones de este estudio consideraron los efectos condicionantes de factores contextuales de tipo socioeconómico, cultural y político sobre los procesos educacionales. Por tanto se creyó que el enfoque escogido estaría más cerca del continuo que lleva a la macroetnografía y que podría haber un esfuerzo en aproximar a la etnografía lo que Ogbu (1980) llamó un enfoque "de niveles múltiples" para el cual el etnógrafo escolar

> necesita una "imaginación etnográfica", una buena teoría de trabajo de la estructura social de la escuela y de la comunidad más amplia en la cual está situada la escuela.
>
> Su estudio debe ser "holístico". Por ejemplo, debe mostrar cómo la educación está vinculada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la población servida por las escuelas.

Como la influencia de los factores contextuales sería tomada en consideración al seleccionar un enfoque de ubicación múltiple (Herriot y Firestone 1983), se decidió que las escuelas escogidas en los diferentes países suramericanos estarían en áreas tanto urbanas como rurales. El impacto de otros factores socioeconómicos se mantendría de alguna manera constante, concentrándose en una población escolar de bajo nivel socioeconómico que podría, por supuesto, estar sometida a diferentes experiencias vitales dependiendo del país en cuestión. Aun cuando se consideró deseable, según sugiere Ogbu, prestar atención a otras influencias históricas y relacionadas con la comunidad, en la práctica esto no fue siempre posible, pero todos los investigadores estuvieron conscientes de ello y mostraron diversos grados de atención a su importancia.

En general, los procedimientos de investigación utilizados incluyeron observación del participante, entrevistas semiestructuradas, y análisis documental. El proceso de investigación se desplazó de "problemas prefigurados"[4] que guiaron un proceso inicial abierto de observación a observaciones y entrevistas posteriores más enfocadas. Según progresaba el estudio, las descripciones y los análisis inter-

---

[2]Un número de estudios se refiere a la teoría y práctica de la etnografía. Para un resumen de los dos aspectos, así como para una buena bibliografía anotada, véase Hammerseley y Atkinson (1983) y Goetz y LeCompte (1984).

[3]Para una discusión de la teoría reproduccionista, véase Giroux (1983). El meollo de la teoría reproduccionista es que las escuelas son instrumentos de los poderes dominantes en la sociedad que son parte de la estructura económica capitalista. El argumento dice que las escuelas utilizan sus recursos para reproducir las relaciones y actitudes sociales que sostienen las divisiones de clase existentes y la organización económica de la sociedad. Entre aquellos que suscriben la teoría reproduccionista totalmente o en parte están Althusser (1971), Bowled y Gintis (1976), Bourdieu y Passeron (1977), y Bernstein (1977).

[4]Como señala Malinowski (1972:8–9): "Las ideas preconcebidas son perniciosas en cualquier trabajo científico, pero los problemas prefigurados son el legado central de un pensador científico, y estos problemas se revelan al observador primero que todo mediante sus estudios teóricos.

pretativos se movieron concomitantemente de posiciones tentativas e hipotéticas a una comprensión formulada con mayor claridad de los procesos implicados. Estos se basaban parcialmente en la detección de comportamientos o acontecimientos claves[5] que fueron observados durante un período para conferir significado a las situaciones estudiadas. Todas las categorías utilizadas para expresar tales situaciones fueron formuladas a partir de los datos y, aunque vinculadas posteriormente a teorías existentes, no fueron conceptualizadas a partir de éstas sino de los acontecimientos en sí, presenciados por el investigador.

En buena parte, los datos que sustentan las discusiones de los informes de país y los capítulos de este libro, fueron transcripciones tomadas de las interacciones maestro/alumno en el aula o de entrevistas con varios protagonistas del proceso educacional (maestros, alumnos o padres). Estas transcripciones se seleccionaron porque inicialmente proveían material útil en la detección de acontecimientos claves, dando una dirección a los análisis, o porque apoyaban, como ilustraciones, las categorías interpretativas que surgían de las varias lecturas. En general, se aceptaron las interpretaciones de sentido común del material y no se hizo esfuerzo especial por analizar las conversaciones con el interés específico que hubiera tenido un sociolinguista como Stubbs (1977) para explorar "las relaciones problemáticas entre lo que se dice y lo que se quiere significar". Sin embargo, de una manera indirecta, el análisis de los datos etnográficos condujo casi inadvertidamente, a preocupaciones acerca de las "definiciones de la situación" de los protagonistas. En este caso, éste fue el elemento que guió a los maestros para definir e interpretar la situación de niños-problema y decidir sobre acciones subsiguientes.

Aun cuando todos los países acordaron un marco de trabajo común de asuntos generales (presentados en el Capítulo 1) y la observación de los cuatro primeros años de escuela en escenarios rurales y urbanos de bajo nivel socioeconómico, el modelo específico de realización fue diferente de país a país. Esto se debió en gran medida a la necesidad de adaptarse a las condiciones locales, tanto prácticas como políticas. En las secciones siguientes, se describen los procedimientos de investigación utilizados por país para la definición e interpretación de los procesos observados como el formato utilizado en cada contexto para presentar el informe final. Sin embargo, la descripción de las escuelas y los maestros se deja para un capítulo posterior.

Bolivia

El coordinador del estudio de Bolivia reunió inicialmente un grupo de cuatro investigadores (más tarde reducido a tres, Tabla 5) y organizó el entrenamiento utilizando el enfoque y los materiales del entrenamiento en Texas y México. Todos los investigadores participaron en lecturas, discusiones y prácticas de observación y de toma de notas en terreno. Una vez que esta fase se hubo completado, el grupo seleccionó y se acercó a las escuelas y maestros que iban a estudiar para explicar el propósito del trabajo y estar seguros de que éstos estaban de acuerdo. El período inicial de observación tenía carácter exploratorio sin toma de notas; estaba concebido para captar los esfuerzos de adaptación de los niños al comienzo

[5] Erickson (1977) describe el proceso como "extractar de las notas de terreno un incidente clave, vincularlo a otros incidentes, fenómenos o teorías, y ponerlo por escrito de manera que otros puedan ver lo genérico en lo particular, lo universal en lo concreto, la relación entre parte y todo".

Tabla 5. Resumen de características de los proyectos nacionales.

	Bolivia	Chile	Colombia	Venezuela
Investigadores del equipo	3	3	4	5
Escuelas	4	2	5	5
Nivel escolar	Primario	Primario	Primario	Primario
Tiempo de estudio	Marz/Dic	Marz/Dic	Oct/Marz	Marz/Dic
Informe presentado	Informe	Libro	Libro	Informe
Institución patrocinadora[a]	CEBIAE	PIIE	CIUP	MINEDUC

[a]CEBIAE, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa; PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; CIUP, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional; MINEDUC, Departamento de Planificación, Ministerio de Educación de Venezuela

del año escolar y permitir a los investigadores familiarizarse con la estructura y modo de funcionamiento de las escuelas. Las observaciones formales comenzaron en marzo de 1981 y, aun cuando entonces se tomaron notas, las observaciones fueron generales con el propósito de describir los acontecimientos en aulas y terrenos de juego.

Las aulas observadas se seleccionaron al azar entre sus homólogas de primero a cuarto año en cuatro escuelas de La Paz. Cada aula fue observada cuatro veces en este período inicial y la duración de cada observación varió según la situación real. También se observaron otras actividades escolares, como hacer fila, actos cívicos, recreos, educación física y clases de artesanía. Una vez que se completó la fase inicial y no detallada, el grupo de investigadores se reunió para leer y comparar sus notas de terreno, tratando de detectar qué acontecimientos aparecían como especialmente significativos dentro de la vida escolar y del aula. Este análisis produjo un primer conjunto de categorías. Sin embargo, los investigadores se dieron pronta cuenta de que todavía estaban muy influenciados por su propia formación teórica y que era difícil amoldar los datos a algunas de las categorías seleccionadas. Eventualmente, encontraron necesario abandonar todo un grupo de categorías y comenzar a contemplar de modo diferente las notas de terreno. Esto implicó una descripción sencilla y directa, por año escolar, de las lecciones observadas, reuniendo la información de todas las cuatro escuelas. Una vez logrado esto, la descripción se convirtió en el grueso del primer informe de progreso presentado al organismo financiador.

La segunda etapa de la investigación contemplaba el regreso a las escuelas y la observación de esos acontecimientos puestos de relieve por los análisis previos; se hicieron cuatro a cinco observaciones más por clase. Esta vez, dos observadores fueron a cada clase y, para obtener experiencia similar de primera mano, todo el grupo de investigadores trabajó en todas las escuelas. Una vez que se examinaron las notas de terreno de esta etapa, los investigadores pudieron producir un conjunto revisado de categorías que ayudarían eventualmente a estructurar el contenido del informe final. Este análisis indicó también la necesidad de explorar más el significado de algunos de los acontecimientos y temas surgidos; por ello se decidió hacer una serie de entrevistas. Estas entrevistas tuvieron lugar posteriormente con maestros, directores de escuela, secretarias, padres, dirigentes de la comunidad y vendedores de la calle alrededor de la escuela, así como con alumnos. La idea de estas entrevistas era indagar la percepción del entrevistado sobre el papel y la importancia de la escuela y su comprensión del fracaso o del éxito escolar. En un análisis de las notas de la entrevista, los investigadores tuvieron dificultad para acomodarlas en las categorías establecidas previamente para los datos de obser-

vación; por ello, se tuvo que compilar un plan más específico de codificación. Se escribió un tercer informe de progreso que contenía esta información de las entrevistas. El informe final, a su vez, resultó de la discusión y el análisis hecho por el equipo de los tres informes de progreso (de Crespo y otros 1982).

El informe final boliviano consta de dos partes. En la primera se hacen descripciones de los acontecimientos significativos en el aula, y la vida escolar según se observó durante el año, y de un conjunto de elementos interpretativos brindado por el plan de categorización utilizado. Se incorporan datos de las entrevistas y el informe intenta explorar las relaciones de las escuelas con las comunidades que las rodean. Los temas discutidos en esta sección, de modo global y no clase por clase, son

- Cuestiones relativas a las actividades docentes: por ejemplo, estilos, contenidos, modos de evaluación y dificultades observadas en el aprendizaje;
- Cuestiones relacionadas con el proceso de comunicación: interacción maestro-alumno, relaciones de camaradería e interacción alumno-maestro;
- Aspectos de las características de la comunidad: estructura familiar, percepciones de la comunidad acerca de la escuela e interacción escuela-comunidad.

En la segunda se hace, un análisis centrado en el problema del fracaso escolar. Para comprender el problema, los investigadores utilizaron sus datos de terreno para informar sobre ambas percepciones del fracaso escolar encontradas en directores escolares, maestros, padres, la totalidad de la comunidad y los mismos niños, así como la situación que en el aula parecía haber contribuido al surgimiento del fracaso escolar entre los niños. También se consideraron aquellas situaciones y estructuras en la escuela y en la comunidad que podían ser asociadas con experiencias de "fracaso".

Chile

El estudio chileno difirió bastante en sus procedimientos y enfoques de los de otros países. Se seleccionaron para observación dos escuelas en Santiago y en cada una se observaron los años primero y cuarto. La primera fue una escuela municipal, es decir, una que recientemente había sido transferida del control central al local. Para tener acceso a esta escuela, los investigadores tuvieron que obtener permiso de la Corporación Administrativa Municipal. La segunda fue una escuela privada para la que no había que pagar matrícula y se logró el acceso a través del contacto directo con el director, quien, a su vez, consultó con sus maestros subalternos. La escuela municipal, con 1100 niños, tenía un número mayor de clases paralelas, de modo que se sometieron a observación tres clases de primer grado y tres de cuarto. En la escuela privada, con seiscientos alumnos, fue posible observar solamente una clase por grado.

El coordinador de la investigación seleccionó a un grupo de otros dos investigadores (Tabla 5) con práctica en técnicas estructuradas de observación pero, de otra parte, sin ningún entrenamiento etnográfico. La sesión de entrenamiento se llevó a cabo de forma similar a las experiencias de Texas y Ciudad México pero por un período más corto. El grupo de tres investigadores observó cada escuela intensamente durante todo un año escolar (de marzo a diciembre de 1982), centrando su atención en la vida en el aula, con alguna referencia a otros acontecimientos escolares como ceremonias y reuniones de padres. Se entrevistó también a padres, maestros y alumnos.

Grupo de niños en una escuela pública, Santiago, Chile.

Para brindar alguna práctica a los dos investigadores que eran nuevos en el proyecto y tener idea de sus diferencias en enfoque, se decidió que inicialmente dos miembros del equipo observarían cada aula conjuntamente y harían un recuento extenso de cada sesión observada. Después de algún tiempo en este "calentamiento", se asignó a cada investigador una clase y permaneció en ella como único observador durante todo el año escolar. Las notas de terreno se organizaron siempre inmediatamente o a más tardar 24 horas después de cada observación, teniendo el cuidado de anotar todo con el mayor detalle posible. Se acordaron algunos símbolos para hacer más fácil la toma de notas.

A intervalos frecuentes, el grupo se reunía para leer y comparar las notas y tratar de dar un significado a los acontecimientos. Esto se hacía planteando preguntas o transmitiendo impresiones que se registraron, pero frente a las que no hubo reacción o discusión. Según fueron aumentando las preguntas y la observación de acontecimientos, hubo más discusión acerca de lo que se había observado. Se hizo el esfuerzo de relacionar observaciones recientes con las de etapas más tempranas, centrando la atención en situaciones que se repetían o se contradecían. Por ejemplo, se discutía una cierta actividad docente observada en las tres clases paralelas; al comparar las notas, podía verse cómo las actividades docentes habían sido estructuradas en un período de tiempo, así como las diferencias surgidas entre un contexto y otro. Así, estas discusiones iniciales llevaron finalmente a la formulación de lo que se consideraban hipótesis tentativas.

Se alcanzó una segunda etapa cuando se hizo una lectura nueva y cronológica de todas las notas, considerando cada clase por separado. Esto hizo que el equipo reformulara las hipótesis iniciales y produjera otras. Al mismo tiempo, la lectura

de algunos textos teóricos ayudó a sus miembros para el siguiente proceso de interpretación. Con todo este material, los investigadores escribieron un primer informe descriptivo que se estructuró alrededor de cada clase y cada escuela. El informe ayudó a clarificar el objetivo de la etapa de observaciones y entrevistas.

La tercera etapa del estudio chileno se centró en las relaciones entre maestros y alumnos de bajo rendimiento.

- ¿Cómo parecían afectar al niño de bajo rendimiento formas de interacción maestro-alumno?
- ¿Cómo se comportaban estos niños con el maestro?
- ¿Qué pensaban de ellos otros niños?
- ¿Cuál era la situación general de enseñanza-aprendizaje en estas clases?

Las notas de terreno se analizaron como en la primera etapa, aunque ahora surgían situaciones y acontecimientos significativos que arrojarían eventualmente luz sobre el proceso de interpretación. Después de identificar a los niños que potencialmente fracasarían, las entrevistas grabadas con los directores escolares, maestros, alumnos y padres ayudaron a comprender mejor la situación de cada niño. Estas entrevistas, si bien centradas en el fracaso, eran abiertas en el sentido de que cada entrevistado tenía oportunidad de hablar libremente sobre asuntos no incluidos en el cuestionario. Los datos de la entrevista fueron leídos y analizados también por el equipo completo de investigadores, prestándose atención a lo que parecían ser claves para comprender el desarrollo de situaciones de éxito o fracaso.

Después de completar esta tercera etapa, todo el material reunido se leyó desde la perspectiva de cómo se conforma el fracaso dentro del aula y cómo perciben su participación los autores implicados en ello. Esto incluyó discusiones de interrogantes e hipótesis, cambios en ellas, comprobación de impresiones y logro de acuerdos interpretativos. Todos estos procedimientos llevaron finalmente a la producción de un informe etnográfico (López y otros 1983) consistente en dos partes:

- Un informe descriptivo por escuela y aula, utilizando el siguiente esquema: características generales de la clase observada; el proceso de enseñanza-aprendizaje; el clima del aula; procedimientos de evaluación; procedimientos de socialización; disciplina; relaciones maestro-alumno; relaciones entre alumnos; relaciones maestro-observador; relaciones maestro-padres.
- Un informe interpretativo del proceso de conformación de los fracasos escolares, o como los autores lo denominaron, "la cultura escolar del fracaso". El informe de estas interpretaciones se trata brevemente en el Capítulo 8.

Colombia

Como en los otros países, el coordinador de investigación en Colombia armó un equipo. Inicialmente este equipo estuvo compuesto por el coordinador y otros tres investigadores, pero luego se redujo a un equipo de tres cuando un investigador aceptó una beca en Francia (Tabla 5). El coordinador de investigación llevó a cabo el entrenamiento inicial, incluyendo aprendizaje sobre teoría y práctica etnográficas. Las cinco escuelas seleccionadas para el estudio (llevado a cabo durante el año escolar 1981/82) estaban ubicadas alrededor del distrito especial de Bogotá y del departamento de Cundinamarca, en la parte central de Colombia. En cada escuela se observaron los grados primero, tercero y quinto; sin embargo, dos escuelas funcionaban con una y dos aulas, y todos los grados estaban juntos. Los con-

tactos para entrar se hicieron mediante las autoridades educacionales y, una vez asegurado el acceso, los investigadores tuvieron una reunión con maestros de cada escuela para explicar los propósitos de sus visitas y el trabajo. Aun cuando algunos maestros no confiaban totalmente en estos visitantes, los investigadores desplegaron todos sus esfuerzos para alejar los temores, y finalmente sólo una de las escuelas abordadas decidió no participar en el estudio.

Se utilizaron los mismos procedimientos de investigación que en los otros países: observaciones en el aula y la escuela y entrevistas semiestructuradas teniendo como base análisis documentales. La observación siempre estuvo a cargo de dos investigadores. Su llegada se hacía sin anunciarse y no necesariamente al comienzo de la clase; tampoco la partida se produjo siempre al final. En cierta medida, esto evitó que el maestro preparara el material de antemano, lo cual hubiera sido posible en una pequeña escuela rural.

Como en los otros estudios, los investigadores colombianos comenzaron con observaciones no centradas, esforzándose por registrar el máximo posible de lo que veían. Se guiaban por el lema que habían puesto en su oficina: "Lo que no se escribe no existe".

Cada observador cubría diferentes áreas de la clase, teniendo el cuidado de no perturbar las actividades en curso. Inicialmente, al examinar sus notas, encontraron que se estaban concentrándose demasiado en lo que decía el maestro. Más tarde ampliaron su radio de atención para incluir lo que los niños decían o hacían. Antes de 24 horas, cada pareja de observadores producía extensas notas de terreno que, sin embargo, no incluían nada que no se hubiera registrado ya de alguna manera. Según pasaba el tiempo, el equipo se dio cuenta de que se podría obtener una mejor comprehensión de los acontecimientos del aula si no se observaba solamente el aula sino otras actividades escolares, por ejemplo, la entrada de los niños, los recreos, las reuniones de padres-maestros, etc.

Las entrevistas se convirtieron en una parte bastante importante de la investigación y se concentraron en estimular a los maestros, padres y niños para que hablaran de acontecimientos destacados en su vida que ellos considerasen de importancia educacional. Al hablar con los maestros los investigadores conocieron sus puntos de vista sobre la educación, su propia comunidad y la escuela. Ellos aprendieron a oír lo que se llamó el "discurso pedagógico del maestro", a escuchar sobre sus relaciones familiares y sociales, y a considerar cómo todo esto podría afectar la práctica docente. En total, estas entrevistas tomaban aproximadamente dos horas. Los maestros se seleccionaban según su interés en ser entrevistados. Los niños, de otra parte, fueron seleccionados con base en las opiniones del los maestros. Los padres que estuvieron de acuerdo, se entrevistaron en grupo. Aun cuando había una guía general de preguntas, sólo se usó para mantener el tema pero no se siguió estrictamente si la situación no se prestaba para la estructura propuesta. Finalmente, hubo dos reuniones informales con los maestros para discutir sus puntos de vista sobre temas como el fracaso escolar y los procedimientos de evaluación.

En gran medida, el proceso de análisis e interpretación siguió el patrón de otros estudios, comenzando de modo descriptivo y terminando de modo más interpretativo. Las reflexiones del coordinador del proyecto sobre este proceso se discuten en detalle en el Apéndice 1, por lo cual no se incluyen aquí. Durante todo el proceso de investigación, se escribieron varios tipos de informes. Estos

se centraron en el recuento descriptivo de los estilos de enseñanza y en la interpretación del fracaso escolar. El informe final, publicado en Colombia, (de Tezanos y otros 1983), va más allá de un simple recuento descriptivo e interpretativo de lo que se observó, y lleva al lector a través de las etapas de investigación y de los constantes procesos de interpretación y reinterpretación de los investigadores. Su capítulo final incluye un análisis de la ambiguedad del significado adscrito a la escolaridad y, por tanto, al éxito y al fracaso por parte de los varios grupos relacionados con el proceso educacional.

Venezuela

El estudio de Venezuela se comenzó en febrero de 1982. El equipo de investigación de cinco miembros pertenecía al Departamento de Planificación del Ministerio de Educación (Tabla 5). Aunque la mayoría eran sociólogos, sólo uno había sido entrenado en métodos antropológicos de investigación. Por ello hubo un período de entrenamiento etnográfico como con los otros equipos. Este entrenamiento siguió de cerca el contenido y estilo de las reuniones de Texas y México.

Las cinco escuelas seleccionadas para el estudio, descritas en el Capítulo 5, diferían no sólo en ubicación (urbana y rural), sino en términos de su curriculum y estructura administrativa. Dos observadores entraron a cada aula de primero y cuarto años en todas las escuelas. La etapa inicial del estudio, de comienzos de marzo a finales de abril de 1982, consistió en 40 observaciones (cada una de 45 minutos). Como en los otros estudios, éstos fueron intentos no centrados de captar al máximo los acontecimientos en la vida de cada aula. El proceso de trabajar con las notas de terreno fue similar al método de los otros estudios, escribiendo notas extensas en las 24 horas siguientes a la observación y convocando reuniones periódicas para discutir las notas, preguntar e interpretar. El resultado de estas reuniones fue un informe ampliamente descriptivo que ordenó los datos en lo que se podría llamar categorías pedagógicas clásicas: primero, los procesos de interacción reflejados en los estilos de comunicación, modos disciplinarios y expresiones de afecto, respeto y cooperación. Y segundo, estrategias docentes utilizadas para producir comunicación, despertar el interés, y brindar retroalimentación, y técnicas envueltas en el análisis. El informe incluyó amplios ejemplos de las notas de observación para ilustrar cada categoría y un voluminoso apéndice con notas de observación.

Habiendo completado la primera etapa y analizado críticamente su trabajo, los investigadores se enfrascaron en un nuevo período de observación de dos meses (el mismo número y extensión de observaciones que anteriormente) que centró su atención en aspectos de la interacción alumno-maestro, incluyendo la participación del alumno y los mensajes de aprendizaje trasmitidos. Se extendió la observación al resto de la escuela y a sus diferentes rutinas y actividades especiales. Al mismo tiempo, se sostuvieron entrevistas no estructuradas con maestros, padres, alumnos y otros miembros representativos de la comunidad. El material de estas entrevistas sirvió para producir un programa de entrevistas más estructurado y este nuevo programa se utilizó con un grupo de 141 personas. Estas entrevistas se centraron en acontecimientos escolares, puntos de vista sobre él éxito y el fracaso, y en las relaciones escuela-comunidad. También hubo preguntas en torno a los diferentes programas experimentales en los cuales participaban algunas de las escuelas, al trabajo realizado por maestros y a los puntos de vista sobre la enseñanza como tarea y como profesión. Se hizo un trabajo de terreno especial en relación con una de las escuelas que tenía la característica de ser una "escuela comuni-

taria''. Allí se entrevistó a la población del área, a los maestros, a los alumnos y a los padres para explorar cómo la escuela se había convertido en una institución comunitaria y qué efecto había tenido sobre la población.

Cuando se reunieron, examinaron y discutieron las notas en búsqueda de elementos interpretativos, se llegó al reexamen de la categorización anterior. Como resultado, se escribieron otros dos informes detallados. El primero se centraba en una descripción de las escuelas, tomando en cuenta sus características físicas y sus rutinas fuera de clase, y luego enfocaba en la percepción que de los maestros tenían ellos mismos, sus alumnos, el observador y los representantes de la comunidad. Aun cuando este informe consideraba a los alumnos en general, también contemplaba casos que se destacaban en relación con un posible éxito o fracaso. El segundo informe era realmente un estudio de caso descriptivo de la ''escuela comunitaria''. Finalmente, con todos estos análisis parciales y como resultado de un examen constante de sus datos, los investigadores escribieron un informe final (Hernández y otros 1983), dividido en las siguientes partes:

- Descripción de las instalaciones físicas y de las rutinas escolares;
- Características de las relaciones escolares y comunitarias;
- Relaciones maestro-alumno en cuanto a estrategias de comunicación y enseñanza; y
- Percepciones sobre éxito y fracaso escolar por parte de los varios protagonistas del proceso educacional.

La principal diferencia entre el estudio venezolano y el de los otros fue que, a través de sus varios informes, se prefirió hacer más énfasis en la descripción que en la interpretación.

Resumen

Al resumir los procedimientos de investigación utilizados en los cuatro países, parece haber cuatro elementos principales:

- El empleo de equipos de investigadores, los cuales observaron, entrevistaron y participaron en las discusiones y en el proceso de interpretar lo que se había visto y registrado;
- La división de los períodos de observación en al menos dos etapas: una etapa general no detallada que permitió la familiarización con el escenario, así como la identificación de acontecimientos que requerían más exploración; y una etapa específica, detallada, que se concentraba en los protagonistas, las relaciones y los aspectos considerados importantes para el estudio;
- Un procedimiento constante de retroanálisis e interpretación de las notas que implicó la lectura y relectura de las notas de terreno; y
- La producción, con base en los tres primeros elementos, de varios tipos de informes parciales, generalmente de perspectivas diferentes, aun cuando al principio con un enfoque más descriptivo que interpretativo; el informe final resultante no fue un resumen de los otros, sino una reinterpretación amplia del material reunido.

Las Actividades de Coordinación

Entre los acuerdos iniciales de la reunión de Bogotá en mayo de 1980, estuvo el de que Beatrice Avalos actuara como coordinadora general del proyecto, manteniendo contacto con los equipos de investigación, visitando los lugares, partici-

pando en las reuniones de coordinación y agrupando los resultados para su publicación. Aun cuando solamente una de las reuniones de coordinadores estuvo financiada específicamente, de hecho, hubo varias oportunidades para que los investigadores se encontraran ya que se habían convertido en miembros de una nueva red de investigadores educacionales que trabajaban con métodos cualitativos en América Latina, también patrocinada por el CIID.

La primera oportunidad de contacto entre los cuatro equipos de investigación de los países se dio con el programa de entrenamiento de 6 semanas en Austin, Texas, y en Ciudad de México. Hacia el final del entrenamiento en México, el grupo discutió la realización del estudio en los diferentes países habiéndose todos familiarizado con el enfoque etnográfico que se utilizaría. Desafortunadamente, no todos los equipos de investigación pudieron comenzar al mismo tiempo. Complicaciones a nivel ministerial demoraron el estudio venezolano hasta 1982 y la falta de financiamiento apropiado detuvo el estudio chileno hasta ese mismo año.

Esta diferencia dificultó un poco las discusiones conjuntas iniciales de los proyectos. La primera oportunidad para reunirse de nuevo fue la reunión de la Red de Investigación Cualitativa en Buenos Aires, octubre de 1981 que sirvió como foro de discusión para los dos países, Colombia y Bolivia, que tenían informes de progreso en esa fecha. En diciembre de 1981, se celebró en La Paz, Bolivia, una reunión general de los equipos de investigación. Para entonces, ya era claro que se estaba haciendo un trabajo estimulante. En el tiempo transcurrido desde el entrenamiento en Austin y Ciudad de México, los investigadores habían progresado de manera constante en la selección de una pequeña muestra de escuelas, la obtención de la confianza de maestros y directores, y la exploración de la interacción de escuelas y comunidades, maestros y alumnos, a pesar de los varios problemas políticos y administrativos de algunos de los países e instituciones participantes.

Con base en el trabajo hecho hasta la fecha, se discutieron las posibilidades de establecer algún marco de trabajo común para el análisis del trabajo de terreno y se delinearon categorías amplias que sirvieron en buena parte de base para los informes colombiano, boliviano y, más tarde, venezolano (ver Apéndice 2). Los coordinadores nacionales pudieron además encontrarse en dos reuniones de la Red de Investigación Educacional Cualitativa que se efectuaron en Buenos Aires a finales de 1982 y en Bogotá en mayo de 1983. Para esta fecha había un acuerdo sobre la estructura de la publicación y se tomaron decisiones sobre el contenido de los capítulos dedicados a cada país en este libro.

Aun cuando podría haber sido de valor publicar versiones resumidas de los informes etnográficos de cada país, se pensó que el conjunto de capítulos temáticos podría ser de mayor interés. De esta manera, los capítulos de los cuatro países representan aspectos seleccionados del estudio en sí. El capítulo integrador (8, de B. Avalos) no es sólo una síntesis de los cuatro capítulos que tratan sobre los distintos países, sino que se basa en material de los informes nacionales completos producidos por cada equipo de investigación.

La selección de temas para los capítulos nacionales responde a tres criterios. Primero, ofrecen al lector una perspectiva de cómo mucha de la enseñanza se lleva a cabo realzando la situación en un contexto: la situación colombiana y, en menor medida, la situación encontrada en Venezuela en tipos de escuelas diferentes desde el punto de vista estructural. Estos capítulos describen la enseñanza, pero no se ocupan del problema del fracaso (si bien los informes en los que se

basan sí lo hacen). Segundo, proveen al lector con la imagen de un maestro "diferente" (en términos del enfoque de la enseñanza y la educación que tiene la mayoría de los otros maestros). En cada país hubo un maestro "diferente", pero el ejemplo más llamativo se encontró en Bolivia. El maestro boliviano representado fue uno que, de manera espontánea, aseguraba un clima de amistad y trabajo y producía un número elevado de estudiantes exitosos. Tercero, presentan una descripción más detallada de cómo, durante los acontecimientos de un año escolar, algunos niños se convierten en candidatos para la repetición y la deserción. Este fue el foco del Capítulo 7, que trata sobre las aulas chilenas. Por ello, sólo éste y el capítulo integrador trataron específicamente el problema del fracaso escolar. Todos los otros capítulos, sin embargo, tratan implícitamente de las condiciones que podrían conducir al fracaso.

Una tarea difícil fue el análisis general del trabajo hecho y la recolección del material que ahora forma parte del Capítulo 8. En gran medida fue resultado de leer y releer los informes nacionales, de utilizar algunas de las valiosas transcripciones de notas de terreno (no todas ellas citadas en los informes nacionales), y de buscar los elementos comunes que podían prestarse para el tipo de categorías interpretativas que finalmente surgieron. El contenido completo de este volumen se discutió a intervalos diferentes con todos los coordinadores nacionales.

Por tanto, este estudio es en buena parte el resultado del trabajo de un equipo de investigadores que llegaron a conocerse muy bien y a compartir un punto de vista común sobre la esencia del estudio y el enfoque investigativo, pero que también a menudo estuvieron en desacuerdo sobre las formas de interpretación y otras materias de procedimiento, y que enfocaron el estudio de diferentes maneras y aportaron diferentes perspectivas para la recolección total de información. El resultado puede ser interesante no sólo por lo que ofrece en cuanto a la comprensión de la enseñanza y del aprendizaje en América Latina, sino también como recuento de un concepto muy diferente de investigación en el que las contribuciones individuales tienen, de alguna forma, menos importancia que lo que se logra como grupo.

Adorno, T. 1975. Dialéctica negativa. Taurus Ediciones, S.A., Barcelona, España.

Althusser, L. 1971. Ideology and ideological state apparatuses. En Lenin philosophy and other essays. Monthly Review Press, Nueva York, NY, EE.UU.

Berger, P.L., Luckmann, T. 1966. The social construction of reality. Penguin Books, Hammondsworth, Inglaterra.

Bernstein, B. 1977. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. En Apple, M., ed., Cultural and economic reproduction. Routledge y Kegan Paul Ltd., Boston, MA, EE.UU.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1977. Reproduction in education and society, and culture. Sage Publications, Inc., Beverly Hills, CA, EE.UU.

Bowled, S., Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America. Basic Books Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

de Crespo, M.B., Baldivieso, F., de Urrsagasti, E.S. 1982. Escuela y comunidad, una perspectiva etnográfica. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, La Paz, Bolivia.

de Tezanos, A., Muñoz, G., Romero, E. 1983. Escuela y comunidad: Un problema de sentido. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Erickson, F. 1977. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. Anthropology and Education Quarterly, 8(2), 58-69.

Giroux, H.A. 1983. Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition. William Heinemann, Ltd., Londres, Inglaterra.

Goetz, J.P., Le Compte, M.D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Academic Press, Inc., Orlando, FL, EE.UU.

Habermas, J. 1971. On systematically distorted communication. Inquiry, 13, 205-218 y 360-375.

Hammersely, M., Atkinson. P. 1983. Ethnography. Principles into practice. Tavistock Publications Ltd., Londres, Inglaterra.

Hernández, I., Rojas, N., Rodríguez, I.R. Saro, L., Anzola, M., González, R., Rodríguez, R., Silva, Y. 1983. La incidencia del maestro en el rendimiento de los alumnos traducido en éxito y fracaso escolar. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuestos. División de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Caracas, Venezuela.

Herrot, R.E., Firestone, W.A. 1983. Multisite qualitative policy research. Optimizing description and generalizability. Educational Researcher, 1983 (Feb.), 14-19.

López, G., Assel, J., Neumann, E. 1983. La cultura escolar, ¿responsable del fracaso? Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile.

Malinowski, X. 1972. Argonauts of the western Pacific. Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, Inglaterra.

Ogbu, J.U. 1980. School ethnography: a multicultural approach. Division of Anthropology, University of California, Berkeley, CA, EE.UU.

Stubbs, M. 1977. Keeping in touch: some functions of teacher talk. En Stubbs, M., Delamont, S., ed., Exploration in classroom observation. John Wiley and Sons Ltd., Chichester, Inglaterra.

Escenarios Escolares

3

Como se explicó anteriormente, las escuelas seleccionadas para el estudio estaban ubicadas en comunidades urbanas y rurales de bajo índice socioeconómico. Solamente las de Bolivia eran exclusivamente urbanas; sin embargo, dadas las características de las áreas marginales de La Paz, en otros contextos, estas escuelas resultaban similares a algunas de las escuelas rurales. Este estudio adscribe un nivel socieconómico bajo a grupos y comunidades donde los padres tienen poca o ninguna educación (generalmente no más de unos pocos años de escuela), están desempleados o trabajan como obreros calificados o no calificados. Algunas de las escuelas estudiadas recibían lo que llamamos alumnos de clase media baja, por ejemplo, alumnos cuyos padres eran propietarios de pequeñas tiendas o estaban empleados regularmente en trabajos de baja remuneración tales como los oficinistas del gobierno. Entre éstos, puede haber habido también aquellos que estaban desempleados en el momento del estudio. En cuanto a los maestros de estas escuelas, sus orígenes sociales son también de clase media baja o incluso clase obrera, aún cuando al convertirse en maestros se hubieran considerado como de clase media. En la mayoría de los casos, la educación de los maestros había tenido lugar en una Escuela Normal y equivalía en general a uno o dos años posteriores al nivel secundario. A pesar de estos elementos comunes de ubicación y antecedentes socioeconómicos, las escuelas y sus poblaciones eran suficientemente distinguibles como para justificar una descripción país por país. Por ello, con la excepción del estudio venezolano, cuyas escuelas se describen en el Capítulo 5. Este capítulo examina las características de las escuelas y sus actividades docentes en Bolivia, Chile y Colombia.

Bolivia

Las cuatro escuelas del estudio boliviano (Tabla 6) estaban ubicadas en los márgenes de las zonas elevadas de La Paz. Sus comunidades eran entidades claramente distinguibles con vida propia. La mayor, con 200 000 habitantes, estaba situada en lo que se llama el Alto de La Paz; el área escolar cubría uno de sus barrios, llamado Villa Nuevos Horizontes. Allí, unas 2600 personas viven en casas pequeñas y uniformes construidas por la Confederación de Vivienda Fabril y Gráfica. La población era joven en general, pero incluía a unos cuantos mineros retirados. Debido a las promesas no cumplidas por las autoridades locales, la mayoría de las casas carecía de servicios esenciales. El agua por ejemplo, había que obtenerla diariamente de un camión cisterna. No existía alcantarillado y la iluminación era muy poca. La población tenía una capilla y un puesto de salud. Sin embargo, como no se había previsto un sitio o una edificación para la escuela, ésta tenía que funcionar en seis de las casas desocupadas del vecindario. Las calles alrededor se convirtieron por ello en zonas de juego, permitiendo a las mujeres de la localidad vender dulces y frutas a los escolares. Debido a lo improvisado

Tabla 6. Características de las escuelas, maestros y alumnos en el estudio boliviano.

	Pampahasi	La Portada	Villa Nuevos Horizontes	Tahuantisuyo
Localidad	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Calidad del edificio (espacio, luces, instalaciones)	Inadecuada	Promedio	Inadecuada	Promedio
Cantidad de alumnos	235	618	460	387
Nivel socioeconómico de los alumnos	Bajo	Bajo	Bajo a mediano	Bajo
Cantidad de aulas observadas por grados (1 al 4 grado)	1	1	1	1
Nivel educacional del maestro	Escuela Normal[a]	Escuela Normal	Escuela Normal	Escuela Normal
Proporción alumno-maestro[b]				
1 grado	84,74	120,41	113,52	123,41
2 grado	64,25	145,41	108,34	93,45
3 grado	44,33	145,34	88,38	74,35
4 grado	30,43[c]	102,45	84,38	52,52

[a]Colegio de entrenamiento de maestros.
[b]El primer número representa alumnos inscritos; el segundo, reales en clase.
[c]Los grados 4 y 5 estaban en la misma aula.

de la escuela, las aulas eran en extremo pequeñas y los alumnos se veían obligados a ocupar los asientos por turno.

Hacia la parte occidental de la ciudad se encuentra el sector llamado Pie del Alto. Allí había unos 3500 niños de edad escolar en una comunidad de 9000 personas. Los hombres trabajaban como jornaleros, artesanos, obreros o empleados municipales, mientras que las mujeres lo hacían como vendedoras ambulantes, modistas o tejedoras. Había luz, agua y alcantarillado, pero los servicios no eran suficientes para toda la comunidad. La población demandaba abiertamente mejoras, por lo que había sido acusada de ser un grupo rebelde. Comparada con otras áreas de la ciudad, sin embargo, Pie del Alto tenía de alguna manera mejores condiciones: un buen sistema de transporte y una escuela que estaba entre las mejor construidas y equipadas de las visitadas en el estudio boliviano. Su edificio de dos plantas albergaba tres turnos escolares (matutino, vespertino y nocturno) e incluía un kinder separado. Las aulas eran grandes e iluminadas; sin embargo, la escuela no tenía suficientes pupitres ni espacio adecuado para sentarse ni dinero para reparar los vidrios de las ventanas por donde el aire frío de invierno podía soplar despiadadamente. En la oficina del director había una cantidad de buenos libros pero aparentemente poco usados. La biblioteca municipal estaba también subutilizada. Los terrenos de juego eran espaciosos pero, desafortunadamente, estaban ubicados sobre un risco que daba a un arroyo contaminado, utilizado por pollos, perros y ovejas para beber, y por las mujeres de la localidad para el lavado de la ropa.

En el norte de La Paz, también en zona elevada, se encuentra Tahuantisuyo, una comunidad completamente rural. Sus casas pequeñas y descoloridas carecían de techado adecuado, no había agua, electricidad o alcantarillado, y solamente una línea de autobuses prestaba servicio hacia la ciudad. Allí vivían unas 2500 personas (400 familias), la mayoría emigrantes del altiplano, normal u ocasionalmente empleadas como jornaleros de la construcción o trabajadores municipales. Las mujeres, además de su trabajo domésticos eran tejedoras o vendedoras de la calle, especialmente en el mercado dominical. Como las otras comunidades, Tahuantisuyo tenía un comité vecinal, una asociación de padres-maestros y un club de madres. Estas instituciones eran activas en el cuidado de su escuela local, y si ésta parecía un enclave protegido, era porque estos comités habían aunado esfuerzos para construir una pared a su alrededor que protegía a los niños del frío viento invernal. La parte vieja de la escuela tenía nueve aulas pequeñas que albergaban del segundo al quinto grado; la parte nueva, construida por los padres, albergaba los tres grupos de primer grado. Una enorme área abierta servía como terreno de juego. Los esfuerzos de esta extraordinaria comunidad habían equipado a la escuela con duchas calentadas por energía solar, aun cuando muchas de las aulas seguían siendo muy frías por los vidrios rotos que no se habían reemplazado.

Rutinas escolares y actividades en el aula

Cada una de las escuelas observadas tenía los cinco grados que componen el ciclo básico de la escuela primaria boliviana, por lo menos con dos grupos paralelos para cada grado. No había criterios visibles para situar a los niños en uno u otro grupo. El tamaño de las clases iba de 74 niños en un primer grado hasta 33 en un tercero. En los grados más bajos, el número de niños y niñas era similar. En los superiores, sin embargo, tendía a haber más niños.

A pesar de costumbres ligeramente diferentes de escuela a escuela, la mayoría

de los niños comenzaba el día al sonar el timbre, corriendo a hacer filas frente a sus aulas o en los terrenos de juego, separados éstos por sexo. Esperaban hasta que el maestro aparecía (algunas veces muy tarde) para poder entrar al aula. Al comienzo de la semana o en ocasiones especiales, podía haber una reunión escolar de carácter formal antes de entrar a clase. Una vez en sus aulas, las lecciones comenzaban más o menos como sigue:

Maestra [a la clase]: ¡Siéntense!
Maestra: ¡Buenos días!
Alumnos: ¡Buenos días, Señora!
Maestra: ¿Qué día es hoy?
Alumnos: Viernes, 8 de mayo de 1981.
Maestra [comienza a llamar lista, refiriéndose a los niños por número]: Uno, dos . . . .
Alumnos: Presente, presente . . . .
Maestra [una vez que termina de llamar a lista]: Muy bien, ahora abran las ventanas. Yo sé que muchos no trajeron sus cuadernos, pero usen los de borrador y pasen sus notas cuando lleguen a casa. Ahora pasamos a la lección 4 sobre antónimos.

Una escena común en todas las escuelas eran las mujeres con niños en sus espaldas que iban de un lado a otro atisbando por las ventanas para ver qué estaban haciendo sus niños. A la hora del recreo, como en cualquier otra escuela, con sus delantales puestos, los niños corren hacia fuera para jugar y quizás comprar algo a las vendedoras; éste era el mundo que, según vio el observador, parecía pertenecer a los niños. Una situación diferente era la del aula; ésta era claramente dominio de la maestra. El control casi total de la maestra se hacía evidente cuando por alguna razón era llamada fuera del aula. Los niños rompían la disciplina, gritando, moviéndose o jugando, hasta que la maestra retornaba y los ponía de nuevo en orden con el usual "¡Silencio, silencio! ¿Dónde creen que están?".

El concepto de disciplina compartido por maestros, alumnos y padres enfatizaba el orden en la escuela, el silencio en las aulas y los deberes realizados exactamente como estaban prescritos. Sin embargo, la escuela operaba con pocas reglas establecidas, de modo que la aplicación de la disciplina era en gran medida el resultado del juicio personal de los administradores, los regentes y los maestros. Los regentes, que podrían definirse como inspectores y disciplinantes, estaban fundamentalmente encargados de detener el ruido y asegurar que ningún niño se escapara de la escuela. En las aulas, los maestros más autoritarios aplicaban su concepto de ley y orden jalando las orejas o dejando a los niños sin recreo.

Maestro: ¿Dónde está su tarea?
Alumno: La haré la próxima vez.
[El maestro le jala la oreja.]
Alumno [cuando el maestro le jala la oreja]: ¡Auuuuu!
Maestro [jalando otra vez la oreja del niño, le dice a otro alumno]: ¿Por qué está haciendo su tarea?
Alumno: No pude . . .
[El maestro lo golpea en la cabeza y continúa inspeccionando las tareas de la misma manera.]

Las actividades de enseñanza-aprendizaje eran muy similares en todas las aulas y se basaban en la recitación (secuencias pregunta-respuesta), dictado, y copia de la pizarra. Los ejercicios de matemática eran hechos por alumnos individuales en la pizarra o en el pupitre, y el lenguaje se aprendía mediante la copia

infinita de las mismas palabras en sus cuadernos. Este estilo de ensenanza repetitivo era característico de los grados primero y cuarto por igual. Cuando se les preguntaba, sin embargo, los maestros distinguían sus estilos como "inductivo" o "colectivo", "análitico" o "investigativo" en el cuarto grado, y "verbal" en primer grado, aun cuando su comprensión de lo que esto significaba era en gran medida confusa.

Entrevistador: ¿Qué métodos utiliza Ud. para enseñar?
Maestro: El análitico.
Entrevistador: ¿Cómo lo describiría Ud.?
Maestro: Consiste en analizar cosas.
Entrevistador: ¿Cómo desarrolla Ud. sus lecciones?
Maestro: Bueno, yo uso el método . . . bueno . . . se desarrolla de lo más fácil a lo más difícil . . . eso . . . eso es todo lo que podría decir.
Otro maestro: Yo uso el ecléctico, analítico, porque debemos conocer el área en la que trabajamos. Yo trabajo con ambos métodos.

La mayoría de los maestros estaban descontentos con el programa oficial de estudios que se les exigía seguir, lo consideraban como "pomposo", "obsoleto", e "irrelevante"; sin embargo, eran servilmente dependientes de las guías hasta el punto de no notar el obvio error ocasional.

Maestro: Esto, de lo que estamos hablando, los pequeños animales y los árboles maderables que crecen sin que la mano del hombre los toque son lo que llamamos recursos naturales; porque, como ven, no sembramos árboles maderables, sino que, en vez de esto, sembramos papas.

Como se mencionó, la mayoría de las actividades de clase eran conducidas completamente por el maestro, con poca atención a las contribuciones que intentaban hacer los alumnos. No obstante, aunque sin tomarse en cuenta, era común ver a los niños tratando de resolver sus problemas de aprendizaje o mostrando signos de duda.

Alumno [dirigiéndose a otro a medida que lee un periódico entregado por el maestro]: "Somos bolivianos desde nuestro mismo origen"; ¿Qué significa esto?

Preguntas como ésta pasaban inadvertidas para los maestros y se desperdiciaban como introducción para sus actividades docentes.

El medio de evaluación más utilizado eran los deberes. Los maestros los consideraban un instrumento docente importante y pasaban de veinte a treinta minutos cada día en su corrección. Se esperaba que los padres ayudasen a los hijos a hacer sus deberes. Los padres hacían todo lo posible, pero a menudo esto excedía las capacidades de aquellos con poca o ninguna educación.

Entrevistador [a un padre]: ¿Ayuda Ud. a sus hijos con sus deberes?
Padre: Sí, tengo que ayudarlos un poquito con mi esposa, de cualquier manera que podamos; mi esposa especialmente ayuda a los hijos mucho. Como ella tiene más educación que yo, ella es quien más ayuda.

A pesar del interés de los padres, los maestros a menudo no comprendían sus limitaciones y se quejaban de su falta de "cooperación": "Los padres rara vez ayudan, no insisten en que sus hijos hagan los deberes. Esto es un problema para nosotros".

El progreso de los niños en la escuela se registraba en la llamada *Libreta de calificaciones*, donde se anotaban las notas y la asistencia. Aquellos niños de segundo

y quinto grados que no alcanzaban un nivel aceptable, repetían el año. Los niños en primer grado, de acuerdo con la ley, se debían promover automáticamente. En la práctica, sin embargo, los maestros persuadían a los padres cuyos niños estaban débiles para que los hicieran repetir el primer año. Estos repitientes rara vez se registraban oficialmente como tales.

Más allá de su preocupación por "seguir adelante" con la enseñanza, los maestros, con algunas excepciones (véase Capítulo 7), no parecían saber o preocuparse mucho por la vida diaria de sus alumnos o reconocer las dificultades impuestas por sus experiencias. Solamente cuando había problemas de asistencia los maestros indagaban acerca de la situación en el hogar. La falta de respuesta de los niños frente a sus requisitos de aprendizaje se atribuía a menudo, de una manera depreciativa, a "introversión" o "bilingualismo".

Entrevistador [al maestro]: ¿Tiene Ud. problemas de bilingualismo?
Maestro: Sí, por supuesto, hay un grave problema porque no importa cuánto explico las cosas ellos no entienden. ¿Por qué?. Porque no pueden hablar español bien. Cuando están aquí, hablan el poquito de español que saben, pero cuando llegan a casa y sus padres solamente hablan aymará, entonces eso es todo lo que hablan.

Alumnos, padres y comunidad

De las entrevistas semiestructuradas con maestros, padres, alumnos, vendedores de la calle y otros miembros de la comunidad, fue posible conocer algo de sus vidas y sus puntos de vista sobre la escuela y su papel en la comunidad.

En las comunidades bolivianas de este estudio, las familias promedio de cinco miembros vivían en casas de dos habitaciones, las cuales, en la mayoría de los casos, carecían de servicios básicos. El bajo ingreso familiar hacía que incluso los niños muy pequeños trabajasen dentro y fuera de la casa.

Entrevistador [hablando a un alumno]: ¿Qué haces tú los sábados y domingos?
Niño: Voy a trabajar.
Entrevistador: ¿Dónde?
Niño: En la línea 28 (de autobuses).
Entrevistador: ¿Te compran tus padres materiales escolares?
Niño: Ellos ayudan, algunas veces contribuyen con algo . . . pero debido a que yo trabajo tengo algún dinero y los compro yo mismo.

Los niños mayores rara vez iban al cine y los pocos que tenían acceso a un televisor lo miraban para entretenerse. Los más pequeños tenían pocos juguetes o distracciones aparte de los juegos que se inventaban ellos mismos. Las malas condiciones de vida también afectaban su salud; muchos niños mostraban signos de desnutrición aun cuando sus padres hacían lo posible para proveer al menos tres comidas al día, pero éstas generalmente no tenían carne y raras veces incluían queso, huevos o leche.

Las comunidades tenían organizaciones muy activas como los comités vecinales, los clubes de madres, los clubes juveniles, y las asociaciones de padres y maestros. Al participar en una u otra de estas organizaciones, las personas desarrollaban una preocupación real por sus escuelas. La escuela era vista a menudo como "un lugar para aprender" y como "útil". Las personas consideraban que si hubieran podido asistir a la escuela, se hubieran evitado la dura vida que llevaban. Esperaban que para sus niños la escuela les podría permitir convertirse "en algo . . . un doctor . . . un carpintero . . . un cerrajero". Solamente uno

de los dirigentes comunitarios entrevistados consideraba que la escuela era un lugar donde el aprendizaje debería contribuir al bienestar social.

Dirigente: El propósito principal de la escuela es instruir en cosas culturales y después en las sociales; los alumnos deben aprender a estar formados, es decir, deben recibir allí lo que más tarde podría ayudarlos a cumplir un papel que debería incluir siempre la defensa de su clase social.
Entrevistador: ¿Qué quiere decir Ud. por defensa de su clase social?
Dirigente: Bueno . . . el proletariado. De lo que siempre hablamos es que debemos defender al proletariado; Ud. sabe, en nuestro país hemos sido siempre dejados a un lado, y sigue así.

La mayoría de estos grupos comunitarios eran conscientes de que para que la enseñanza fuese eficiente, los edificios escolares deberían ser adecuados; por ello, ponían mucho de su tiempo libre para ayudar al mantenimiento, decoración o reemplazo de vidrios rotos.

Las escuelas participaban también en la vida de la comunidad y tenían en cuenta las necesidades de la misma, organizando cursos ocasionales de alfabetización u ofreciendo charlas a varias organizaciones de la comunidad. Dos de los maestros directores participaban personalmente, por ejemplo, en la solicitud comunitaria de agua corriente y electricidad. Los contactos de los maestros generalmente se relacionaban con discusiones sobre el progreso de los niños, lo cual implicaba visitar sus hogares o pedir a los padres que viniesen a la escuela. Sin embargo, aun cuando muchas madres permacecían alrededor de las escuelas durante el día, no parecía haber interés en hacer útil su presencia.

El mayor obstáculo de los niños en la escuela era probablemente el lingüístico. En la mayoría de los hogares, el único idioma hablado era el aymará, de modo que había poca ayuda o comprensión de los padres acerca de lo que sucedía en la escuela. Aquellos padres que hablaban algún español, se inclinaban a su vez, a considerar el aymará como un impedimento para desenvolverse en la vida.

Entrevistador: ¿En qué idioma habla Ud. a sus niños?
Padre: ¡Solo en español!
Entrevistador: ¿Y qué pasa con el aymará?
Padre: Si yo lo hablo, ellos no lo entienden, o, mejor, si ellos entienden, no hablan.
Entrevistador: ¿De modo que ellos no pueden hablar? ¿Están perdiendo su idioma? ¿Qué piensa acerca de esto?
Padre: ¡Es mejor que no lo hablen!

Chile

Una de las escuelas del estudio chileno (Tabla 7) quedaban en un antiguo vecindario central de Santiago; la otra en una de las comunidades marginales densamente pobladas de la ciudad. Las personas de estas áreas pertenecían a las clases media y trabajadora bajas y habían sido seriamente afectadas por la recesión económica del país.

La escuela municipal comenzó como una escuela privada sin costos de pensión pero fue transpasada más tarde al estado y, en el momento del estudio, había sido puesta recientemente bajo control municipal. La escuela tenía más de mil alumnos en dos turnos. Sus instalaciones eran pequeñas y el kinder, así como uno de los grupos de primer grado se acomodaban en un local separado, a dos

Tabla 7. Características de escuelas, maestros y alumnos en el estudio chileno.

	Municipal	Privada
Localidad	Metropolitana	Metropolitana
Calidad del edificio (espacio, luces, instalaciones)	Inadecuada	Promedio
Tamaño (cantidad de alumnos)	1100	600
Nivel socioeconómico de los alumnos	Bajo a medio	Bajo a medio
Cantidad de clases observadas		
1 grado	3	1
4 grado	3	1
Proporción maestro-alumno[a]		
Año 1(A)	41, 41	44, 44
Año 1(B)	46, 32	—
Año 1(C)	45, 39	—
Año 4(A)	42, 42	40, 33
Año 4(B)	44, 43	—
Año 4(C)	42, 42	—
Nivel de educación del maestro	Escuela Normal[b]	Escuela Normal[b]
Años de experiencia del maestro		
Año 1(A)	8	8
Año 1(B)	17	—
Año 1(C)	27	—
Año 4(A)	9	4
Año 4(B)	7	—
Año 4(C)	16	—

[a]El primer valor es para el comienzo del año y el segundo para el final.
[b]Universidad.

cuadras de distancia. Ocho de sus 32 maestros, la mayoría mujeres, poseían un certificado de secundaria (con educación universitaria).

La escuela estaba administrada por un comité coordinador compuesto por el director, el consejero, el jefe del departamento técnico y el inspector escolar. La planificación docente era hecha conjuntamente por todos los maestros del mismo grado. La escuela se consideraba una de las mejores del vecindario, pero se había visto forzada a incrementar el número de alumnos para conseguir una mejor subvención estatal, disminuyendo con ello, según el director, la calidad de la educación impartida. En ese momento, la mayoría de las clases tenía más de cuarenta alumnos.

El espacio y el equipo de la clase variaban de aula a aula. Los dos grupos de primer grado observados eran muy diferentes. Uno de ellos tenía filas de pupitres gemelos alineados en la forma tradicional; tenía área para exposición pero no para el almacenamiento de materiales. El otro estaba situado en el edificio anexo, que también se utilizaba en la mañana para el kinder. Debido a esto, las aulas tenían el mismo decorado y los niños de primer grado podían disfrutar la libertad que proporcionaban mesas y sillas en vez de pupitres fijos. La tercera aula de primer grado era oscura y fría y sus únicos ornamentos eran unos cuantos carteles con letras. Los niños en estas clases se sentaban en filas de pupitres dispuestas tradicionalmente. De esta clase, el observador anotó: "parece como si la realidad sólo pudiera alcanzarse aquí mediante lo que dice el maestro; es como si en esta clase el mundo se hubiera puesto entre paréntesis".

La escuela privada en el estudio chileno pertenecía a una fundación propietaria de otras nueve escuelas de nivel primario, secundario y vocacional. Tenía 600 alumnos que procedían en su mayor parte de familias de clase obrera. La

escuela decía tener sus propios objetivos aparte de aquellos del gobierno: subrayaba el respeto a las diferencias individuales y a las necesidades personales de desarrollo, así como la preocupación por la vida cultural y social de la comunidad. Las instalaciones físicas de la escuela eran adecuadas y las dos clases observadas (primer y cuarto años) tenían 44 y 33 niños respectivamente.

Rutinas escolares y actividades en el aula

Ambas escuelas trabajaban en el turno vespertino, que tenía una duración de 4 horas para la escuela municipal, y 434 para la privada. Las escuelas se diferenciaban poco en relación con sus rutinas diarias (Tabla 8) consistentes en tres bloques docentes de casi 134 hora cada uno separados por recesos de 10 a 15 minutos.

La actividad inicial el lunes era una reunión patriótica donde todos cantaban el himno nacional mientras se izaba la bandera chilena. Las autoridades escolares utilizaban esta ocasión para inculcar en los niños la importancia de los valores patrióticos, morales y sociales.

> *Consejero guía* [dirigiéndose a la escuela reunida]: Cuando cantamos el himno nacional mostramos nuestro carácter chileno y nuestro respeto . . . . Esta semana nos ocuparemos de la integración. Me alegra ver que todos los niños juegan juntos.
>
> [En otra ocasión]
>
> Como es costumbre al comienzo de la semana, seleccionamos un tema especial. Esta semana, será una semana de solidaridad o amistad o camaradería. Ustedes escucharán a tres de sus compañeros. ¡Préstenles atención!
>
> [Tres niños leen algo acerca de la solidaridad y la amistad escrito por ellos mismos. Cuando terminan son aplaudidos.]

Las actividades extracurriculares eran comunes en ambas escuelas, especialmente alrededor de las festividades patrióticas, cuando se requería gran cantidad de preparación. Algunas veces los maestros sentían que la presión era excesiva a este respecto; el director de una de las escuelas explicaba:

> Estamos un poco agobiados con tanta actividad extracurricular en nuestra escuela. También carecemos de espacio. Tenemos que trabajar con varios grupos distintos al mismo tiempo: las brigadas del tránsito entrenadas por un policía, la banda ensayada por un instructor del ejército en preparación para el desfile del 21 de mayo (una festividad naval nacional), un coro que ensaya el himno de la Cruz Roja y un grupo de jardinería que trabaja con su instructor. Estamos en el mes de la ecología y me gustaría ver a la escuela llena de plantas. También tenemos un grupo deportivo y folklórico.

La vida en el patio de juegos era como en cualquier escuela, los niños corriendo, jugando, conversando o comiendo lo que habían traído de casa o comprado en el quiosco. Los niños parecían preferir compañeros de juego del mismo sexo, situación reforzada tal vez por el requisito de hacer filas por sexo al entrar al aula después del receso. Ambas escuelas subrayaban el orden y la disciplina externos. La escuela municipal organizaba sus niños en brigadas de seguridad encargadas de hacer cumplir la disciplina en el terreno de juego.

Dentro de las aulas, los niños experimentaban formas de relaciones muy centradas en el maestro, que podían ser amables, a veces afectuosas o, como en el ejemplo, duras y autoritarias.

Tabla 8. Horario típico para todas las clases.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		I año		
Actividades varias	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español
Español	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
Español	Ciencia	Matemáticas	Historia	Arte
Historia	Ciencia	Matemáticas	Historia	Educación física
Historia	Música	Arte	Trabajos manuales	Educación física
		IV año		
Actividades varias	Educación física	Inglés	Español	Redacción
Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	Ciencias sociales
Ciencias sociales	Matemáticas	Ciencias naturales	Educación técnica	Ciencias sociales
Ciencias sociales	Matemáticas	Ciencias sociales	Ciencias naturales	Música
Ciencias naturales	Educación técnica	Español	Español	Español

[Se le pide a un grupo de primer año traer dinero para comprar parafina con el propósito de calentar el aula. El maestro reprende a aquellos que no trajeron el dinero.]

Maestro: Escuchen muchachos, quiero que Marcelo Barra recoja el dinero para la parafina; pero veo que algunos de Uds. no lo trajeron.

Alumno [gritando desde su pupitre]: Nancy lo trajo pero no quiere darlo.

Maestro: ¡Sus madres les dieron el dinero al comienzo del mes y ahora Uds. no quieren entregarlo!

Maestro [con tono amenazador]: No me obliguen a levantarme y registrar sus bolsillos.

Maestro [a Marcelo]: ¡Pasa por cada puesto otra vez!

Maestro [cuando uno de los alumnos entrega el dinero]: ¡Miren cómo está apareciendo el dinero!

En la escuela municipal, los niños eran libres de moverse alrededor de sus aulas en el edificio anexo solamente; ello se debía a que compartían los mismos muebles con el kinder. Se permitía la circulación libre de los niños, aunque ocasionalmente los maestros les recordaban que debían estarse quietos y callados. No había una adhesión rígida a los horarios tal vez porque en el edificio adjunto no había campana que recordara la hora. Esto le permitía al maestro variar el contenido y la extensión de las clases, según la situación.

Los modos de aplicar la disciplina, por ejemplo, atención, silencio o trabajo, eran diferentes en cada aula. Aparentemente no había un código de conducta establecido, de modo que cada maestro tenía sus propias normas que podrían o no ser explícitas para los niños. Había casos extremos de arbitrariedad donde la norma y la corrección parecían ser más un ejercicio del capricho del maestro que una regla objetiva. Ejemplo, pedir constantemente que se hiciera silencio cuando el aula estaba tranquila o castigar los niños inmerecidamente.

El castigo corporal no está permitido en el sistema chileno de educación, pero en algunos casos los maestros utilizan formas benignas de corrección física tales como un palmetazo en la cabeza o un jalón de orejas o de pelo. Una forma común de controlar la indisciplina que se encontró en las aulas de Colombia (ver Capítulo 4) fue la de hacer que los niños cambiaran su postura o hicieran algún ejercicio.

Maestro: ¡Ahora, todos Uds! ¡Crucen los brazos! La semana pasada, estuvimos trabajando en estas palabras . . . era jueves o viernes.
Maestro [a un alumno]: ¡No se escurra! ¡Siéntese derecho!

En todas las aulas, el patrón de enseñanza era similar, con énfasis en la recitación, la lectura silábica, el dictado y la copia de ejercicios de la pizarra. Un procedimiento típico de aprendizaje y evaluación lo constituía el cuestionario, por ejemplo, un conjunto de preguntas y respuestas que el maestro escribía en la pizarra para que los niños las copiaran y memorizaran. Este cuestionario se utilizaba más tarde como un medio de comprobar si los niños habían aprendido el material.

1. ¿Qué es el clima? Es el estado general de las condiciones meteorológicas.
2. ¿Qué es el tiempo? Es el estado del aire en uno o dos días.

Solamente había un aula donde la indisciplina estaba claramente vinculada a malas estrategias de enseñanza; curiosamente, este maestro parecía ser uno de ésos genuinamente preocupados por los niños.

Maestro: ¡A ver muchachos, escuchen lo que vamos a hacer hoy!
[El maestro se vuelve a una niña y le pregunta algo no relacionado con lo que ha acabado de decir.]
Varios niños: ¡Loreto!
Maestro: ¡Sí, las notas de arte! Calificaré cada trabajo. No tendrán una prueba acumulativa. ¡Vamos a ver, déjenme ver un libro de español! En esta lección . . . .
[El maestro se interrumpe a sí mismo para pedir a algunos niños que hagan silencio.]
Maestro: ¡Está bien, saquen su papel de dibujo! ¿Cuáles son los colores cálidos?
[Algunos niños levantan sus manos.]
Maestro: ¿Jacqueline?
[La niña no responde, algunos niños hablan.]
Maestro: ¡Silencio, González!
Niña: ¡Amarillo, rojo, naranja!

Esta lección continuó en una confusión de preguntas, llamadas al silencio y actividades que se llevaron a cabo de manera incompleta o no se realizaron, mientras el maestro trataba infructuosamente de detener el desorden.

La enseñanza en la mayoría de las clases tendía a seguir una estructura similar, con las instrucciones al comienzo de la lección. A estas instrucciones seguía el control de los deberes, algún tipo de actividad de los alumnos tal como lectura o interrogación. Esto, a su vez, era seguido de explicaciones, un cuestionario en la pizarra para que los alumnos lo copiaran, o la solicitud a los niños de copiar algo de sus libros. Lo que los maestros entendían por "enseñar a los niños a pensar" parecía ser, en general, muy confuso. En su mayor parte, parecía ser interpretado como guiar a los alumnos a "analizar" algo dentro del marco de referencia personal del maestro. Esto implicaba someter a los niños a secuencias

de pruebas que generalmente terminaban con el resumen del maestro en sus propias palabras o utilizando las palabras del libro de texto.

Maestro [haciendo preguntas contenidas en el libro de texto]: Vamos a ver, ¿por qué, es importante el movimiento para los animales? ¿Quién puede responder esta pregunta? ¡No griten como si estuvieran en el mercado!
Alumnos [gritando]: ¡Yo, Yo, Yo!
[Cuando el maestro menciona a diferentes alumnos, éstos responden.]
Alumnos: Para sobrevivir. Para cazar su presa. Para vivir. Para comer. Para ir a su guarida. Para defenderse.
Maestro: Sí, es esencial para los animales poder realizar varias cosas como la caza, vivir . . . ahora escribiremos la respuesta a esta pregunta en la pizarra.
Maestro [escribiendo]:
Pregunta: ¿Por qué el movimiento es importante para los animales?
Respuesta: El movimiento en los animales les permite buscar alimentos activamente.

La comprensión de la lectura se relegaba a menudo a un segundo plano, mientras se respetaran la entonación y la puntuación. De la misma manera, la presentación y limpieza de una tarea eran más importantes que su contenido.

Solamente en una de las aulas (la de primer año) las actividades de evaluación eran parte natural de la situación docente y de aprendizaje y no puramente una condición amenazadora para dar calificaciones. La maestra introducía a los niños gradualmente a la noción de que una situación de prueba requería ciertos rituales como el silencio y el trabajo individual, pero evitaba que asociaran evaluación con competencia.

Maestra: Niños, ahora vamos a trabajar, vamos a hacer algo en que no se moverán ni hablarán entre sí. Saquen sus lápices y borradores y todos los lápices de color que tengan . . . . Les daré una hoja de papel pero no la volteen hasta que yo les diga.
Maestra: Quiero que cada uno lea detenidamente y haga lo que se pide por sí solo, de modo que la maestra pueda saber quién necesita mayor ayuda para aprender sus lecciones.
Alfonso: Sí, porque tenemos que aprender poco a poco; ¿verdad señorita?

Al mirar otros aspectos de la vida en el aula en estas escuelas chilenas, resultó interesante notar cómo se desarrollaban formas espontáneas de colaboración entre los niños: por ejemplo, se utilizaban unos a otros como fuentes de información antes de ir al maestro.

Alumno [dirigiéndose a otro]: ¿Hay un punto final después de esto?
Alumno: Sí.

[En otra ocasión, los alumnos están buscando palabras en el diccionario.]
Alumno [dirigiéndose a otro]: ¿Qué significa "chinche"?
Alumno: ¡Un bicho! [Consulta las notas] ¡Sí, un bicho!
Alumno [riendo]: ¿Un bicho?
Otro alumno [distraído]: ¿Qué es eso?

En algunas clases, se trataba a los niños de modo diferente que a las niñas. Por ejemplo, en un caso, la práctica de preguntar continuamente a los niños en vez de a las niñas había llevado a la maestra a creer que "aun cuando había niñas inteligentes en su clase" éstas eran "menos inteligentes que los niños". Es más, en esta clase los niños habían de hecho asumido el papel de intermediarios y transmitían al maestro las preguntas que las niñas deseaban hacer. En otra clase, había

un agrupamiento definitivo de los alumnos bajo las categorías de "niños" y "niñas".

Niño: ¡Maestro, Ud. dijo que iba a preguntarles a las niñas hoy!
Maestro: ¿Preguntas acerca de qué?
Niñas [casi todas]: ¡No, eso era para ciencias!
[El maestro pasa lista: niños primero, niñas después.]

Este tipo de categorización se expresaba en otra clase, donde se llamaba a las niñas por su nombre y a los niños por su apellido.

Volviendo a los maestros y a sus propias percepciones, estaban aquellos que se sentían contentos con su trabajo, satisfechos de que al final del año sus niños habían aprendido a leer. Otros, sin embargo, se sentían bastante cansados) "Son tan difíciles! Estoy tan cansado! No tengo deseos de hacer nada!" Una característica notable de muchos maestros era lo que se podría llamar soledad profesional. Esto se hizo evidente en la manera en que se relacionaban con los observadores que visitaban sus clases. Prácticamente en cada caso, había una recepción amistosa y, con el tiempo, estaban deseosos de hablar acerca de sí mismos, sus dificultades y sus inseguridades, y de buscar consejo.

Maestro [al observador]: ¿Anota Ud. todo lo que yo digo? ¿Hasta el hecho de que yo grito de vez en cuando? Yo me siento mal cuando grito . . . . Ellos [los alumnos] me hacen gritar mucho. Me veo constantemente teniendo que decirles que tendré que castigarlos si . . . .

Colombia

En el estudio colombiano, se observaron cinco escuelas (Tabla 9). La única escuela metropolitana del estudio estaba en uno de los vecindarios más antiguos de Bogotá. Habiendo sido el habitat de los ricos en el siglo XIX, el área era ahora un barrio pobre donde vivían las personas con los más bajos salarios de la ciudad. La mayoría de las casas estaban en mal estado, habiendo sido reparadas con cartones desechados y planchas de zinc corrugadas. La escuela, sin embargo, era nueva y funcional, con espacio y equipo suficientes para sus 490 alumnos. El sol daba en la parte superior del edificio, de modo que las aulas del segundo piso eran calientes y estaban bien iluminadas; la primera planta, sin embargo, era fría y oscura en comparación. El terreno de juego, si bien era espacioso, estaba afectado por inundaciones en invierno. Había por lo menos tres clases paralelas para cada uno de los cinco cursos de nivel primario y el número promedio de niños por clase era de 30. Todos los maestros tenían un certificado de enseñanza de la Escuela Normal y algunos tenían 13 años de experiencia, aun cuando por lo menos dos habían alcanzado la edad de retirarse. Diez de los maestros seguían también estudios universitarios de tiempo parcial para mejorar su nivel y salario.

A dos horas de Bogotá, hacia el noreste, en una elevación de unos 2600 m se encuentra el municipio de Ubaté. Su nombre, que se deriva de la lengua chibcha, significa "baño de sangre" y recuerda a los nativos los choques violentos entre los indios y los españoles durante la conquista. Bajo el gobierno de los indios muiscas, Ubaté había sido una comunidad floreciente; sin embargo, la avaricia de los encomenderos españoles (propietarios de tierras feudales) trajo la decadencia. La actual existencia oficial de la ciudad se remonta solamente a 1952. Sus habitantes son campesinos que producen papas, trigo, cebada y maíz y crían ganado;

Tabla 9. Características de las escuelas, maestros y alumnos en el estudio colombiano:

	Policarpo Salvatierra	Chaleche	El Cedro	El Cedro	La Concordia
Localidad	Urbana	Rural	Suburbana	Rural	Metropolitana
Calidad del edificio (espacio, luces, instalaciones)	Promedio	Buena	Inadecuada	Promedio	Buena
Tipo de escuela (aulas por año escolar)[a]	Aulas múltiples (de 1 a 5)	Un aula (de 1 a 5)	Aulas múltiples	Dos aulas (1,5, y 2,3,4)	Aulas múltiples
Nivel socioeconómico de los alumnos	300 Bajo y medio bajo	52 Bajo	115 Bajo	65 Bajo	490 Bajo
Cantidad de aulas observadas por año (1, 3 y 5 grado)	1	1	1	1	1
Nivel educacional del maestro	Escuela Normal[b]	Escuela Normal	Escuela Normal	Escuela Normal	Escuela Normal

[a]El programa experimental Escuela Nueva implementado en áreas rurales funciona en escuelas con una o dos aulas.
[b]Colegio de entrenamiento de maestro.

algunos son mineros del carbón. La mayoría de las fincas son pequeñas, aun cuando unas cuantas se encuentran en fértiles y amplias parcelas de terreno.

La escuela en Ubaté era una institución primaria completa de cinco cursos con dos grupos por curso. Como promedio, cada maestro tenía 30 niños por clase, dos tercios de los cuales eran niñas. Los niños tenían de 7 a 16 años. El edificio de la escuela era una casa colonial reacondicionada. El viejo balcón y las ventanas estaban aun allí, pero el resto del edificio se había modificado para brindar condiciones apropiadas para actividades escolares. Cada aula tenía dos o tres ventanas, pupitres gemelos, alacenas, y cuadros del Sagrado Corazón y héroes nacionales como Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander. Había una cocina, pero no había una oficina para el director, ni biblioteca, ni habitación para los servicios médicos. La mayoría de los niños había nacido en la región y sus padres trabajaban como jornaleros agrícolas, servicio doméstico, o mecánicos de autos. La mitad de los niños vivía en Ubaté y los que vivían más lejos tenían que caminar una hora para llegar a la escuela cada día. Más de la mitad de los maestros tenía más de 40 años y 20 años o más de experiencia. Todos los maestros poseían certificados de Escuela Normal (Certificados Superiores o Rurales) y dos de ellos habían completado su bachillerato.

También en la zona de Ubaté, a lo largo de la carretera que une los pueblos de Sesquilé y Guatavita, se encontraba la siguiente escuela incluida en el estudio. Antes de la llegada de los españoles, esta parte del país estaba poblada por indios que trabajaban el oro. El área incluye la famosa laguna, donde supuestamente se esconde todavía el enorme tesoro en oro de la leyenda de El Dorado. El área sufrió un trastorno de gran magnitud cuando en 1967 se construyó el embalse de Guatavita, anegando, como los pobladores dicen, "la mejor tierra" de los alrededores. El resultado de esta situación fue una fuerte migración hacia otras áreas vecinas o hacia Bogotá. En el momento de realizarse el estudio, los pobladores se estaban mudando todavía debido a malas cosechas y dura sequía. Los padres de los niños que asistían a esta escuela eran muy pobres y muchos estaban bastante desnutridos. La escuela, que operaba en el marco del programa Escuela Nueva, tenía una maestra. El programa Escuela Nueva comenzó en 1976 como desarrollo del sistema anterior de escuela de un aula, que había comenzado experimentalmente en 1961 en el departamento de Santander. Hoy día la Escuela Nueva ofrece educación primaria completa (6 años) a niños de áreas rurales con un sistema de actividades administrativas y docentes flexibles, vinculado a las necesidades de las comunidades rurales. Basándose en la tradición, la escuela con uno o dos maestros que existía en la Colombia rural, los maestros de la Escuela Nueva se entrenan en los principios de La Enseñanza Activa (instrucción centrada en la actividad). Con este propósito, reciben del Ministerio de Educación un conjunto de guías y hojas de trabajo o textos para alumnos con los contenidos del plan de estudios en forma de objetivos y actividades específicas de aprendizaje para lograrlos. Como se estipulaba en el programa, el papel del maestro es el de estimular y guiar a los alumnos en el uso de sus materiales y en la selección de las actividades de aprendizaje. Los maestros deben también llevar a cabo una evaluación continua de diagnóstico. Los alumnos, organizados en grupos de tres o cuatro, trabajan en estas actividades. Su progreso hacia el nivel superior depende de la culminación exitosa de sus proyectos. Hablando con rigor, en estas escuelas no debe haber repetición sino simplemente una tasa más rápida o lenta de progreso a través del programa de estudios y sus actividades afines. Tampoco debe haber

horarios rígidos para que diferentes grupos de alumnos puedan, al mismo tiempo, participar en diferentes actividades.

En el programa de la Escuela Nueva, se estimulan los vínculos con la comunidad local mediante la incorporación del apoyo de los padres a la escuela, la participación de los alumnos en las mejoras de la comunidad, y la recolección y almacenamiento de información sobre la comunidad en la escuela. También se preve que la escuela organice proyectos de beneficio para la comunidad, tales como la apertura de su biblioteca o la preparación del calendario agrícola de la región.

Los alumnos en el sistema de la Escuela Nueva deben participar en varias actividades afines con la disciplina, la limpieza, el decorado y la jardinería, así como con la organización de eventos culturales. Alumnos y maestros deben también establecer los rincones de trabajo, esto es, rincones en el aula dedicados a las diferentes asignaturas y que contengan materiales tales como especímenes o carteles de la flora y la fauna donde se muestren los resultados de actividades investigativas de los alumnos.

Para enseñar en este programa, los maestros asisten a cuatro seminarios de entrenamiento de una semana sobre los principios del programa, el uso de sus materiales y la información acerca de sus estrategias de comunicación. Para asegurar que el sistema trabaja bien, un coordinador regional y un equipo de asistentes, que actúan como supervisores, visitan las escuelas, mantienen contacto con los maestros, ofrecen conferencias sobre varios tópicos y ayudan a los maestros a realizar sus actividades. Hasta la fecha, más de 1600 escuelas rurales funcionan en el marco de este esquema (para detalles sobre el programa de la Escuela Nueva, véase Mora 1981).

Las clases en el programa de la Escuela Nueva fueron desarrolladas normalmente para todos los cursos juntos en una aula grande y bien iluminada, aun cuando, de ser necesario, se utilizaba una segunda aula. La maestra poseía un certificado de Escuela Normal y asistía también a clases nocturnas en una universidad de Bogotá. Debido a esto, vivía en la ciudad y viajaba cada día en autobús hasta la escuela. Tenía experiencia en la escuela tradicional pero prefería el sistema de la Escuela Nueva.

A unos 20 km al norte de Bogotá se encuentra la municipalidad de Chía, donde, a una altura de 3100 m, estaba situada la cuarta escuela incluida en el estudio. Para llegar a esta escuela durante el invierno, era necesario caminar cuesta arriba por la carretera durante una hora; solamente durante el verano se podía utilizar un vehículo de motor. La población del área es de origen Muisca. Son propietarios pequeños de fincas o trabajadores agrícolas. Su cultivo principal es la papa porque otros productos, tales como frutas, vegetales y cereales no son mercadeables debido a la carencia de tecnología apropiada. La cría de ganado y las granjas lecheras son también actividades importantes y había indicaciones de cultivo de flores. En verano, el agua escasea y esto afecta tanto la agricultura como la disponibilidad de agua potable. No había alcantarillas o instalaciones de drenaje. La escuela tenía buen tejado pero el cielo raso no era adecuado, y consistía en dos aulas bien iluminadas. Funcionaba dentro del programa de la Escuela Nueva y tenía 65 alumnos. En las aulas, los alumnos trabajaban en pupitres individuales y podían utilizar los libros colocados en los estantes de cada aula. La gran sala de reuniones era utilizada no sólo por la escuela, sino también por la asociación comunitaria local. Otra aula más pequeña era utilizada como

sala de maestros y como área de almacenamiento para materiales docentes. Las instalaciones sanitarias eran inadecuadas, especialmente en el verano cuando no había agua. Alrededor de los edificios de la escuela, los terrenos se utilizaban como huertas y como cancha improvisada para el fútbol. Todos los alumnos vivían en el área, de modo que la jornada más larga para cualquiera de ellos era de 30 minutos a pie. Los dos maestros tenían certificados de Escuela Normal y alguna experiencia en escuelas rurales y, en el momento de la observación, ambos llevaban en la escuela unos cuatro años.

La última escuela que se estudió en Colombia fue una escuela semi-rural situada en Zipaquirá. En el pasado, esta región se había destacado por la producción de sal. Su población, descendiente del grupo Muisca, aún recuerda los grandes hornos utilizados para la sal. La autonomía cultural y política de que disfrutaba en el pasado debido a la comercialización de la sal se perdió en gran medida cuando el gobierno nacionalizó la industria y sometió el área al control de la capital. Lo que había sido una hermosa región era ahora víctima de la contaminación industrial. El pueblo de Zipaquirá tiene un estilo típico español, con una plaza central que reúne a su alrededor los símbolos arquitectónicos de los poderes locales: la iglesia y los edificios de la municipalidad. Las personas del pueblo trabajaban como pequeños empresarios o en los servicios de transporte. La escuela funcionaba en lo que había sido un seminario católico, pero la edificación era inadecuada por su tamaño pequeño y falta de luz. También estaba insuficientemente equipada, especialmente en cuanto a pupitres. Los 5 años de primaria, con cerca de 120 niños, estaban distribuidos en 15 aulas. La mayoría de los 14 maestros tenía certificados de Escuela Normal o entrenamiento especializado técnico y musical.

Rutinas escolares y actividades en el aula

El día escolar corriente para los niños en todas las escuelas observadas comenzaba a las ocho y terminaba antes de la una, con uno o dos períodos de recreo. Sin embargo, especialmente en las escuelas rurales y semirurales este orden no se observaba siempre. Por ejemplo, en una de las escuelas, los maestros llegaban unos 30 minutos tarde cada día por dificultades de transporte. Para resolver la situación, se ordenaba a los niños entrar a tiempo al aula y comenzar con el trabajo que se les había encomendado el día anterior. En otra escuela, los observadores encontraron con frecuencia a los maestros conversando bajo el sol mientras los niños hacían su trabajo en las aulas. Algunas veces, las actividades docentes en estas escuelas se suspendían una vez al mes para permitir a los maestros cobrar sus sueldos.

Mucho del estilo de enseñanza en estas aulas se describe en el Capítulo 4. Lo que se destaca, en general, es el conflicto de los maestros entre el plan de estudios que ellos consideraban que se debía cumplir en el año escolar y la necesidad obvia de ajustar la enseñanza a la situación y capacidad de los niños. Una carga adicional sobre los maestros era el número de formularios enviados por la burocracia central: llenar estas formas les quitaba mucho de su tiempo para preparar clases y calificar. Esto podría explicar, en parte, el patrón tedioso de enseñanza que se encontró en muchas aulas y que se describe en los capítulos siguientes. La falta de animación en las actividades del aula se relacionó también con lo que los maestros recibían de sus superiores. Un ejemplo surgió en una reunión de maestros con su supervisor distrital. Una de sus charlas a los maestros fue como sigue:

Supervisor: El Ministerio de Educación me ha situado en este municipio. Una de mis tareas es examinar conjuntamente con los maestros la manera en que los alumnos aprenden. No me refiero solamente a la preparación de la clase, sino a los fenómenos mentales que acompañan el proceso de aprendizaje. Para que este proceso de aprendizaje ocurra, es necesario que tenga las siguientes características. Este proceso mental tiene que poseer lo siguiente:

[Escribe en la pizarra]

a) debe haber una sensación
b) debe haber una percepción
c) debe haber una abstracción

[Continúa hablando]

Debe haber algunos juicios acerca de lo que se está aprendiendo. En quinto lugar, debe haber una expresión, una generalización, y la última etapa, en la que estamos fallando, es la aplicación.

[Continúa hablando de este modo durante cerca de 30 minutos, mientras que algunos maestros trataban pacientemente, pero en vano, de decir algo.]

[Finalmente pasa su atención a la geografía.]

Supervisor: Cada hecho geográfico tiene estos aspectos; segundo, en relación con los mapas, deben situarse en la relación en que están realmente: el norte al norte. El mapa debe ponerse en el suelo en relación con los puntos cardinales.

[Escribe en la pizarra.]

mapas
planisferio
mapa litográfico
mapa individual

En relación con esto, tengo una duda [sic] sobre si el niño debe hacerlo él mismo o copiarlo; si lo hace él mismo la forma del país se desfigurará. Si lo copia, la forma no estará desfigurada.

Maestros: ¿Desfigurada?

Supervisor: En relación al problema con Venezuela [se refiere a un problema fronterizo entre Colombia y Venezuela] se ha prestado poca atención al desfiguramiento de nuestro país.

Maestro [susurrando al observador]: Está improvisando.

Supervisor: Esto es una pura especulación mía: copiándola, la forma de nuestro país no se va a desfigurar.

Maestro [detrás]: ¡No sabe cómo seguir!

La confusión conceptual y el modo autoritario de comunicar su mensaje es claramente menospreciado por los maestros en esta reunión, sin embargo ellos mismos seguían líneas similares de confusión y dogmatismo en sus clases.

Los alumnos, los padres y la comunidad

Las reuniones eran el modo típico de comunicación entre escuelas y padres; en estas reuniones, se entregaban a los padres los informes sobre los niños y se discutían casos problemáticos. La mayoría de los maestros, quizás porque no provenían de la comunidad de la escuela, tenían dificultad en comprender la situación local y apreciar su cultura e historia. Hablaban, por tanto, como profesionales de fuera y planteaban exigencias que consideraban importantes para la escuela pero que no se relacionaban necesariamente con las necesidades o deseos de los padres: por ejemplo, dinero, ayuda en la huerta escolar y productos para ser vendidos en la cooperativa de la escuela, que serían comprados por los mimos donantes.

Una de las mayores dificultades de comunicación entre escuela y padres, particularmente en el tipo de Escuela Nueva, era convencer a los padres del valor

de las políticas educacionales "progresistas" establecidas por el estado. De acuerdo con las opiniones expresadas en reuniones y entrevistas, parecía que los padres de niños en escuela rural se oponían a la idea de que la escuela reprodujese la vida diaria de la comunidad (por ejemplo, ofreciendo conocimiento práctico sobre irrigación y cultivos). La función de las escuelas, pensaban, era enseñar a los niños a leer, sumar, restar y multiplicar. Se oponían a los métodos que consideraban ineficientes para este propósito, como los ejercicios de lectura. Hubo padres que retiraron los hijos de la escuela porque no habían aprendido a contar. En vista de ellos, algunos maestros consideraron mejor dejar aparte los objetivos menos tangibles de la llamada educación "progresista" y concentrarse en los medios tradicionales de enseñar matemáticas y lectura.

Las escuelas rurales del estudio parecían desconocer bastante la comunidad en la que funcionaban y por ello no encontraban modos significativos de establecer vínculos con ella. Por ejemplo, en una comunidad donde la mayoría de las mujeres eran tejedoras, el maestro estaba empeñado en hacer que los niños aprendieran a labrar la tierra. En general, parecía prevalecer la idea tradicional sobre lo que una comunidad debería hacer, con poca atención a los cambios producidos por la migración o los radios transistores.

Fuera de la escuela, la vida de los niños variaba de caso en caso. Los niños de áreas urbanas eran víctimas fáciles de la cultura clandestina de la ciudad. Muchos niños cuyas familias no estaban firmemente estructuradas se escapaban para llevar vida de gamines (niños mendigos), mientras continuaban asistiendo a la escuela. El niño rural, después de ser niño y alumno en las mañanas, regresaba a casa sólo para salir otra vez hacia los campos y ganar dinero haciendo alguna otra tarea. En días de mercado, muchos niños no asistían a la escuela para ayudar a sus padres en la venta de sus productos.

Según lo reflejaban en sus experiencias, los niños tenían una apreciación variada del papel de la escuela. Para algunos, "es importante estar en la escuela para aprender cosas y ser mejores". Para otros, la escuela "sólo ayuda a ser un sirviente de los ricos", pero, para muchos, la escuela era considerada un lugar para ser niños.

Entrevistadora [hablando a Ramón]: ¿Te gusta la escuela?
Ramón: ¡Sí, señora!
Entrevistadora: ¿Por qué te gusta la escuela?
Ramón: Porque hay muchos niños y jugamos y hacemos amigos y jugamos y recibimos regalos . . .
Entrevistadora: Sí, ¿y quién te da esos regalos?
Ramón: Los otros niños.
Entrevistadora: ¿Y qué te dan?
Ramón: Bocadillos y Tan (una bebida gaseosa).
Entrevistadora: ¿Y no te dan esto en casa?
Ramón: No.
Entrevistadora: ¿Qué tomas en casa?
Ramón: Agua de panela [un residuo del procesamiento del azúcar] con leche.

Los niños en este estudio venían en su mayoría de hogares donde se ejercía un tipo más autoritario de relación que el encontrado convencionalmente en los hogares de clase media. El trabajo duro y la lucha para sobrevivir hacen difícil para los padres relacionarse con sus hijos de manera distinta a la satisfacción de

sus necesidades básicas.[1] En la escuela, sin embargo, estos niños podían experimentar un tipo más personalizado de cuidado y atención de parte de sus maestros. En este sentido, parecía que las escuelas tenían un significado existencial más profundo para los niños que lo que los opacos contenidos y métodos de enseñanza encontrados en sus lecciones pudieran hacerlo creer a uno.

[1]Según explicó de Tezanos y otros (1983:122), como resultado de sus visitas a hogares y entrevistas con padres: "Entre estos grupos sociales no hay prácticamente ningún diálogo con los niños excepto para darles órdenes. El permanecer silenciosos frente a los padres es considerado como una forma de respetar su autoridad . . . . De la misma manera, el contacto afectuoso entre los padres y los niños es muy restringido. Dada su situación económica, estos padres tienen poco tiempo para sus niños cuando están juntos; el tiempo es para trabajar no para disfrutar de entretenimiento".

de Tezanos, A., Muñoz, G., Romero, E. 1983. Escuela y comunidad. Un problema de sentido. Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Mora, J. 1981. Características curriculares del programa de educación primaria en Colombia: análisis descriptivo y comparativo. Facultad de Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

4

Estilos de Enseñanza en las Aulas Colombianas

Araceli de Tezanos

Se acepta comúnmente que el concepto de fracaso escolar presenta fuertes contenidos culturales.

Al tratar de comprender los aspectos relacionados con el fracaso de los niños en la escuela, resultó esencial describir el estilo de enseñanza[1] que se encontró en las escuelas colombianas observadas. Para ilustrar el estilo de enseñanza utilizado, presentamos primeramente un conjunto de notas basadas en la observación de una clase de tercer año. Luego, nos enfrascamos en un análisis de primer nivel de estas notas desde dos perspectivas: el tema de la lección y las interacciones maestro-alumno. Tercero, se intenta una interpretación de estos hallazgos siguiendo las líneas de investigación comunes a este estudio.

La Observación

La estructura de la siguiente lección incluye cinco pasos claramente delimitados: establecimiento de la atmósfera del aula, revisión de los deberes, desarrollo del tema principal, toma de notas por los niños y revisión del tema principal. Cada uno de estos pasos, desde la perspectiva didáctica, tiene un objetivo específico; además, cada paso adquiere su significado a partir del propósito general de la lección que, a su vez, da unidad a la lección misma.

Establecimiento de la atmósfera del aula

Maestra: ¡Todos de pie, brazos arriba, abajo! ¡A cantar!
Alumnos [sugiriendo canciones]: ¡"Los Canarios", "La Bruja Loca"!
Maestra: ¡Los Canarios!
[Los niños se ponen de pie y cantan haciendo palmas.]

Control de la tarea

Pedir la tarea

Maestra: ¿Teníamos que hacer una tarea, ¿no es cierto? ¿Cuál era la tarea que teníamos para hoy?)
Alumnos [al unísono]: Matemáticas . . . hacer números.

[1]Esta descripción, conceptualizada como una "forma de entrega", se desarrolló en el informe completo del estudio de de Tezanos y otros (1983). Se refiere a un conjunto de patrones recurrentes en las interacciones maestro-alumno observadas en el marco de una perspectiva etnográfica.

Corrección oral

Niño: De cien a diez mil.
Maestra: ¿Cuántas unidades contiene el número cien?
Niña: Una.
Maestra: ¿Cuántas unidades . . . unidades?
Niña: Una.
Niño: Diez.
Alumnos [al unísono]: Cien.
Maestra: ¿Cien qué?
Alumnos [al unísono]: Unidades.
Maestra: Ah, cien unidades, ¿entonces cuántas unidades tienen los cientos?
Niño: Diez.
Otro niño: Cien.
Maestra: ¿Cien qué?
Alumnos: Unidades.
Alumnos: Cientos.
Maestra: Entonces tenemos cien unidades; ¿cuántas tenemos si añadimos otro ciento?
Maestra: Vamos a ver quién viene y escribe el número, el primer número, vamos a ver. Ven aquí . . . .
Niño [en el fondo]: Yo, yo quisiera . . . .
Maestra [borrando el pizarrón]: ¡Ud. quisiera . . . venir! Vamos a ver . . . . [el niño va al pizarrón y escribe "100".]

Revisando los cuadernos

Maestra: ¡Ahora, todos abran sus cuadernos! Vamos a revisar su tarea para ver cómo la hicieron.
Niña: Yo tenía hasta diez mil.
Maestra: Vamos a ver. Vamos a ver porque se supone que ustedes reciben una calificación por ese trabajo, ¿No?
Alumnos [al unísono]: ¡Sí señorita!
Maestra: Déjenme buscar un lápiz rojo. [La maestra comienza a revisar la tarea desplazándose a través de las filas de los niños.]

Desarrollo del tema principal

Maestra: Estábamos diciendo . . . .
Maestra: Vengan aquí, vamos a ver . . . .
Alumnos [gritando]: ¡A mí señora Elvia, déjeme a mí!
Maestra: Y dibujen una unidad, ¿van a dibujar una unidad?
Alumnos: ¡A mí señora Elvia, a mí!
[un niño va al pizarrón.]
Maestra: Dibuja cualquier cosa, lo que quieras.
Otro niño [gritando]: ¿Y después yo?
[Hay ruido proveniente de los niños.]
Maestra: ¡Ahora miraremos a este pequeño cuadrc, vamos a ver!
Niño: !Una niña!
Maestra: ¿Bueno, qué parece esto?
Alumnos [al unísono]: ¡Una niña!
Maestra: Una niña, una muñeca, ¿qué otra cosa?
Alumnos: Un elemento.
Maestra: ¿Qué significado tienen para nosotros en matemáticas esta niña y esta muñeca?
Alumnos [al unísono]: Un elemento.
Maestra: ¿Un qué?

Alumnos [al unísono]: Un elemento.
Maestra: Un elemento, ¿un qué?
Alumnos [al unísono]: Una unidad.
Maestra: ¿Y hay sólo una qué?
Alumnos [al unísono]: Solamente un objeto.
Maestra: No, ¿es un objeto? ¿Puede una persona ser un objeto?
Alumnos [al unísono]: No, solamente una unidad.
Maestra: ¿Solamente un dibujo, no?
Niño: Es solamente una muñeca.
Maestra: ¿Si solamente hay una muñeca, qué representa esta muñeca?
Alumnos [al unísono]: Un elemento.
Maestra: Vamos a ver; Carlos, ¿qué representa este dibujo?
Carlos: Un elemento.
Maestra [con tono de aceptación]: Un elemento, ¡dilo de otra forma!
[Los niños parecen dudosos.]
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un qué, un qué?
Alumnos [al unísono]: Una unidad.
Maestra: Una unidad, entonces hay una unidad porque hay solamente un . . . objeto.
Maestra [mostrando los lápices]: Si tenemos aquí . . . ¿qué tengo en mis manos.
Alumnos [al unísono]: Dos lápices.
Maestra: Vamos a ver, cuéntenlos [muestra uno y después el otro].
Alumnos [al unísono]: Uno, dos.
[La maestra recoge los lápices que ella ha dejado en el escritorio y se los muestra a los niños que continúan contándolos.]
Alumnos [al unísono]: Tres, cuatro, cinco.
Niño [al fondo]: Tres elementos, cuatro elementos, cinco elementos.
Maestra: ¿Podrían contar otra vez?
Alumnos [al unísono]: Uno, dos, tres, cuatro y cinco.
Maestra: ¿Yo tengo cinco qué?
Alumnos [al unísono]: Elementos.
Maestra: No, ¿qué es?
Alumnos [al unísono]: Lápices.
Maestra: Lápices, ¿para qué se utilizan?
Alumnos [al unísono]: Para escribir.
Maestra: Sí, para escribir. Bueno en relación con conjuntos, ¿qué tengo?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un grupo de qué?
Alumnos: Elementos.
Alumnos: Lápices.
Maestra: ¿Un grupo de qué?
Alumnos [al unísono]: De varios elementos.
Maestra: ¡Muy bien! ¿Tengo aquí un grupo de varios . . . ?
Alumnos [al unísono]: Elementos.
Maestra [según muestra los lápices]: ¿Cuántos elementos tengo aquí?
Alumnos [al unísono]: Cinco.
Maestra: Cinco, y ¿estos cinco lápices pequeños representan un?
Alumnos [al unísono]: Conjunto.
Niño: Elemento.
Maestra: ¿Un qué?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto, un conjunto.
Maestra: Vamos a ver, la niña allá en el fondo, ¿qué es un conjunto?
[La niña que está en el fondo comienza a responder pero no se escucha lo que dice.]
Maestra: ¡Silencio, uno sólo!
Niña [en el fondo]: Un conjunto es un grupo de elementos.

Clase al aire libre en Bogotá, Colombia.

Maestra: De varios elementos. ¿Es eso todo?
Niña [en el fondo]: No.
Maestra [dirigiéndose a otra niña]: Vamos a ver, su excelencia, ¿qué es un conjunto?
Niña: Un conjunto es un grupo de varios elementos.
Maestra: De varios elementos, ¿y aquí cuántos elementos tenemos?
Alumnos [al unísono]: Cinco.
Maestra: ¡No digamos elemento! ¡Digámoslo de modo diferente!
Alumnos [al unísono]: Unidades.
Maestra: Unidades, ¿un grupo de varias . . . ?
Alumnos: Unidades.
Maestra: ¿Cuántas unidades tenemos aquí?
Alumnos: Cinco.
Maestra: Cinco, porque la unidad está representada por cada uno de estos¿ . . . ?
Alumnos: Lápices.
Maestra: Lápices. La unidad está representada por cada uno de estos lápices. De modo que si tenemos aquí cinco lápices, ¿cuántas unidades tenemos?
Alumnos [al unísono]: Cinco.
Maestra: ¿Cinco qué?
Alumnos [al unísono]: Unidades.
Maestra: Bueno, ven aquí Esperanza y dibuja un . . .
Alumnos [gritando]: Patricia, Patricia.
Maestra [sin reconocer que ha llamado a la niña por otro nombre]: . . . conjunto. El que quieras.
Niña [con tono de protesta]: Ella se llama Patricia, no Esperanza.
Maestra: ¿Cuántas sombrillas dibujaste?
Alumnos [al unísono]: Cuatro.
Maestra: ¿Entonces cómo llamamos a esas cuatro sombrillas?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un conjunto de cuántas sombrillas?
Alumnos [al unísono]: Cuatro.
Maestra: ¡Bueno, ve al pizarrón!

Alumnos [gritando]: Yo señorita.
Maestra: ¡Ve Nubia y escribe debajo!
[Nubia va al pizarrón y escribe en el dibujo, debajo de las sombrillas, "un conjunto de sombrillas". Nubia lee lo que ha escrito.]
Maestra [dirigiéndose a los alumnos]: Muy bien. Lean lo que ella escribió en el pizarrón, despacio, sin apurarse.
Maestra: Muy bien. ¿Entonces qué tenemos aquí?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto de sombrillas.
Maestra: Vamos a ver su excelencia (camina hacia un alumno sentado en el fondo del aula). ¿Puede darme un ejemplo? Lo que quiera su excelencia.
Niño: Casa.
Maestra: ¿Pero cuántas casitas? ¡Vamos a ver!
Niño: Cinco.
Maestra: Un conjunto de cinco . . .
Alumnos [al unísono]: Casas.
Maestra [dirigiéndose a otro niño]: Déme un ejemplo de otro conjunto, su excelencia.
Niño: Dos botiquines.
Maestra: Bien, dos botiquines; ¿y Ud. su excelencia?
Otro niño: Cuatro naranjas.
Maestra: Cuatro naranjas.
Otro niño: Seis plátanos.
Maestra: Un conjunto de seis plátanos; ¡Muy bien! Vamos a ver.
Otro niño: Ocho bailarines.
Niña: Un conjunto de cinco manzanas.
[La maestra repite los ejemplos según los niños los dicen.]
Maestra [señalando al niño que está al fondo]: ¡Ud., allí, su excelencia!
Alumno: Cuatro árboles.

Toma de notas

Maestra: ¡Bueno, ahora saquen sus cuadernos de ejercicios!
Niño [en el fondo del aula]: ¿Matemáticas?
Maestra: El de matemáticas. ¡Sí señor!
[Los niños sacan sus cuadernos de ejercicios.]
Niña:¿El de pasar en limpio los ejercicios?
[Distinguiéndolo del que utilizan como borrador.]
Maestra: Sí, el de pasar en limpio..
Niño: Señora Elvia, ¿Comenzamos una nueva página?
Maestra: Ahora mismo voy a pasar por ahí para ver lo que están haciendo.
[Los niños hacen ruido; la maestra devuelve los lápices que ha recogido antes.]
Niña [refiriéndose a la alumna que está a su lado] Señora Elvia, a ella no le devolvieron su lápiz.
[La maestra no hace caso de lo que se le ha dicho]
Maestra: En el libro de ejercicios con líneas limpias, dejen cuatro líneas, cuatro . . . .
[La maestra se mueve entre las filas y muestra como ejemplo el libro de ejercicios de un niño de la primera fila.]
Maestra: Si tienen poco espacio, pasen a la otra página.

Revisión del tema principal

Maestra: Bueno, como dijimos antes, hay varios tipos de . . . ¿qué?
Alumnos [al unísono]: De conjuntos.
Maestra: De conjuntos. ¿Cómo se forma un conjunto?
Alumnos [al unísono]: Unidades.

Maestra: ¿U . . .?
Alumnos [terminando de pronunciar las palabras]: . . . nidades.
Maestra: Aquí, ¿por cuántos elementos está representado?
Algunos alumnos: Por tres.
Otros alumnos: Cuatro.
Un alumno: Uno.
Maestra: ¿Cuál es el conjunto unitario?
Alumno: Una unidad.
Maestra: ¿La que está representada por solamente una . . . ?
Alumnos [al unísono]: Unidad.
Maestra: ¿Cuál es entonces el nombre de ese conjunto?
Niño: Homogéneo.
Alumnos [al unísono]: Homogéneo.
Maestra: Homogéneo. ¿Y el otro?
Alumnos [al unísono]: ¿Y el otro?
Maestra: El homogéneo es el que está compuesto de varios elementos que pertenecen a la misma especie.
Niña: Ocho flores.
Maestra: Por ejemplo ocho . . . .
Alumnos [al unísono]: Ocho flores.
Maestra: Todas ellas pertenecen a la misma especie porque todas son flores, ¿no?
Maestra: ¿Otro conjunto?
Niño: Siete borradores.
Maestra [hablando a otro niño]: Vamos a ver, su excelencia.
Niño: Nueve lápices.
Maestra: Nueve lápices.
Alumnos [al unísono]: Cinco cuadros.
Maestra: Cinco cuadros. Entonces ese conjunto de cinco cuadros, pertencece todo el conjunto a la misma . . . ?
Alumnos [al unísono]: Especie.
Maestra: Especie. Y como pertenece a la misma especie, ¿cómo se le llama?
[Los alumnos dicen algo pero es difícil escuchar qué.]
Maestra: ¿Homo . . . ?
Alumnos [al unísono]: géneo.
Maestra: Homogéneo. ¿De modo que un conjunto homogéneo se compone de elementos que pertenecen a la misma . . . ?
Alumnos [al unísono]: Especie.
[La maestra escribe en el pizarrón de espaldas a los alumnos.]
Maestra: Bien, escriban como encabezamiento . . . .
[Algunos niños leen lo que la maestra escribe.]
Maestra: Lean lo que dice aquí. Despacio, todos . . . allí, ¡esos niños que están escribiendo!
Alumnos [leen todos]: ¡Conjunto heterogéneo!

El Análisis

Tomando prestado del análisis estructural tradicional comenzamos por examinar las notas de todas las clases observadas para descubrir sus estadios de desarrollo y el grado en que estos estadios se relacionaban coherentemente con un tema central. Sin embargo no esperábamos que tal coherencia significara el tratamiento de un solo conjunto de contenidos; por ejemplo, una clase de geografía puede muy bien incluir nociones de física, o una clase de lenguaje puede admitir referencias a conceptos matemáticos.

La unidad temática

Al examinar la transcripción de la lección no es difícil encontrar su tema. Las preguntas acerca de la tarea se referían a números; el desarrollo de la lección era sobre la teoría de conjuntos, comenzando con una referencia a unidades, algo con lo que los niños parecían estar familiarizados. A partir de ahí la maestra pasó al concepto de conjuntos "homogéneos" y "heterogéneos" según se establece en el programa de estudios y en la guía del maestro. Las instrucciones de la maestra para el cuaderno, así como el repaso al final de la clase se referían a los tipos de conjuntos de los que había hablado. A pesar de algunas inexactitudes lingüísticas (se refería indiscriminadamente a unidades y a elementos de conjuntos), los niños no parecían estar confundidos a juzgar por su habilidad en proveer ejemplos apropiados.

La estructura de la lección, la cual sigue claramente los pasos literarios de "introducción", "desarrollo" y "conclusión", se observó también en otras lecciones. En la clase de quinto año encontramos, por ejemplo, las siguientes etapas: preliminares (entrega de libros, recolección de dinero), desarrollo del tema principal y asignación de la tarea. También hubo en esta lección coherencia temática alrededor del tema de los huesos. La lección se apartó del tema solamente al final cuando se utilizó un contenido completamente diferente (una tarea del lenguaje) para la asignación de la tarea.

Sin embargo, la situación fue mucho menos clara en otra clase de las observadas (descrita en su totalidad en de Tezanos y otros 1983). Era un primer grado y la lección ya había comenzado cuando el observador entró. En ese momento se presenció la siguiente secuencia de acontecimientos: un ejercicio de repetición durante el cual los niños repetían los nombres de los dedos; desarrollo del tópico principal sobre los usos de los dedos; un repaso de lo que se había acabado de enseñar; ulterior desarrollo relacionado con otras partes del cuerpo humano; una invitación para participar en un juego; el juego; introducción de un nuevo tópico (sol, cielo, luna y noche).

Aun cuando en la primera parte de la lección había un tema central, después del juego (introducido presumiblemente porque los niños parecían estar cansados), se abandonó el tópico y se introdujo uno nuevo. El segundo tópico tampoco se completó. Por ello, fue posible ver tres minilecciones dentro de una. En la primera minilección se mantuvieron los segmentos relativos a la introducción, desarrollo y conclusión así como la unidad temática. La segunda minilección, que continúa el desarrollo acerca de otras partes del cuerpo, fue mucho más desorganizada, incluso con distorsiones en el contenido. A esta siguió el receso del juego y luego la tercera minilección, que no tuvo introducción o conclusión.

Otra forma de organización de una lección se encontró en una clase de quinto año, donde el desarrollo del tópico principal servía para introducir un nuevo tema. La maestra comenzó esta lección revisando la tarea y después utilizó una canción para motivar a los niños a que entraran en el tópico central.

Maestra: La canción los ayudó a calentarse un poquito; ¿Qué hicieron además de cantar?
Alumnos: ¡Movimientos!
Maestra: ¿Qué utilizaron para hacer estos movimientos?
Alumnos [respondiendo indistintamente]: Nuestra cabeza, cuerpo, extremidades.

Después de este diálogo, la maestra pudo decir: "¿Qué huesos vamos a estudiar hoy?" Sin embargo, era aparente que el tópico no era del todo nuevo para los niños ya que ella pudo conducir una secuencia de preguntas sin encontrar dificultades en las respuestas. La lección guardó su unidad y estructura hasta el momento en que se pidió a los niños que escribieran en sus cuadernos de ejercicios. Entonces una interrupción y una orden para abandonar el aula provocaron un cambio de actividad.

Maestra: ¡Esperen un minuto! Les voy a poner alguna tarea. Mejor alguna tarea de lenguaje.

La clase de anatomía se había convertido de pronto en una clase de lenguaje.

Maestra [escribiendo en el pizarrón]: Utilicen estas palabras y relaciónenlas entre sí para hacer un cuento.
Maestra [según escribía la palabra "campo"]: Como muchos de Uds. viven en el campo, esto debe ser fácil.
Maestra [continúa escribiendo en el pizarrón]: Campo, animales, río, casa pequeña, abuelo, niños, árboles, cielo azul, paisaje.

En otra lección, un grupo de niños del tercer curso estaba trabajando en quebrados. Aquí, niños y niñas estaban mejor distribuidos que en las otras clases. La estructura de la lección incluía la actividad motivacional de enseñar un pepino a la clase, en tanto se dijo a los niños que este pepino tenía que ser dividido por una ama de casa ahorrativa: "tres partes para hoy, y la cuarta la guardamos para mañana".

El desarrollo del tema principal en esta clase se introdujo con la pregunta "¿Si uno no usa una unidad completa, cómo llamamos a sus partes?" Después de esto, se desarrolló el concepto de quebrados propios e impropios, seguido por una sesión de práctica en el pizarrón, durante la cual se pedía a los niños que escribieran varios tipos de quebrados.

Maestra: ¡Raúl, venga al pizarrón!
[Raúl va hacia el pizarrón y lo borra.]
Maestra: ¡Vamos a ver, Silvia, dígale un quebrado propio!
Silvia: Cuatro cuartos.
Maestra: ¡Propio! ¿Marina?
Marina: ¡Tres quintos!
Maestra: ¿En cuantas partes tiene que dividirse la unidad, Raúl?
Alumnos [alzando sus manos y llamando desde lejos]: ¡A mí maestra!
Maestra [a Raúl que no ha sido capaz de responder a la pregunta]: ¡Siéntese!
Otro alumno [viene al pizarrón y contesta]: Cinco partes.

El sonido de un timbre llamando a los maestros a una reunión señala el final de la lección y la maestra se apresura a asignar una tarea.

Finalmente, observamos una lección de primer año que se centró en un ejercicio de copiar. Sus partes incluían algunas observaciones preliminares sobre la tarea que tenían que realizar los niños y un anuncio de que mientras copiaban, ella estaría calificando. Durante la lección, los niños copiaban un texto de su libro de lectura. Después de acabar esta tarea, la maestra se paseaba entre ellos revisando y corrigiendo lo que se había hecho, en tanto pedía a algunos alumnos que leyeran en alta voz lo que habían escrito. Antes de ir a jugar se pedía a los niños que realizaran ejercicios de brazos.

Una lectura inicial de las notas tomadas en estas clases de primer año parecería indicar que la preocupación principal de la maestra era seguir adelante con la calificación. Después de observar nuestras notas con mayor atención, sin embargo, no solamente pudimos detectar una estructura en la lección, sino que parecía que la maestra había dotado a su actividad de calificación de un propósito docente.

Maestra [a los alumnos]: ¿Por qué un ejercicio de copiar? Porque el mes pasado no hacíamos muy bien nuestra lectura y escritura. Si hay algo que debe escribirse con una "b" entonces no deben utilizar una "v" solamente porque a ustedes les guste más esta letra.

En general, la mayoría de las lecciones que observamos se ajustaban a lo que podría encontrarse en textos pedagógicos tradicionales como inspirados por la didáctica herbartiana. Sin embargo, es dudoso que las maestras estuvieran conscientes de la justificación teórica de sus estilos de clase; por ello, su estilo docente era debido presumiblemente a la experiencia.

Interacciones maestro–alumno

La segunda perspectiva utilizada para examinar las notas sobre las lecciones se centró en el proceso de preguntas, considerándolo como un indicador de la participación de los alumnos durante una lección y como un mediador para la apropiación de conocimiento.

Primeramente consideramos las preguntas de la maestra, de las cuales la siguiente secuencia era típica.

Maestra [a la clase]: ¿Cuál es el número?
Alumnos [al unísono]: ¿Cien?
Maestra: Diez unidades, ¿no es así?
Alumnos: Sí.
Maestra: Si añadimos otras cien, ¿qué tenemos?
Alumnos [al unísono]: ¡Doscientos!
Maestra [señalando a otro niño]: ¡Bien, venga aquí su excelencia y escriba doscientos!
Maestra [mientras el niño escribe en la pizarra]: ¡Más otras cien unidades!
Alumnos [al unísono]: ¡Trescientos!
Maestra [diciendo en un tono apurado al niño en el pizarrón]: ¡Trescientos, y si añadimos otras cien unidades!
Alumnos [al unísono]: ¡Cuatrocientos!
Maestra [a otro niño]: Dígame su excelencia . . . ¿más?
Alumnos [al unísono]: ¡Quinientos!
Alumnos: ¿Ascendiendo?
Maestra: ¡Así es!, ¿más otras cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Seiscientos!
Maestra: Escriba seiscientos, su excelencia, vamos a ver.
[Los alumnos comienzan a murmurar.]
Maestra: ¡El número encima de los otros!
Maestra: ¿Más otras cien?
Alumnos [al unísono]: ¿Setecientos?
Maestra: ¿Y si añadimos otras cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Ochocientos!
Maestra: Bien, ¿con qué número comenzamos?
Alumnos [al unísono]: ¡Con el cien!

Maestra: ¿Más cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Doscientos!
Maestra: ¿Más cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Trescientos!
Maestra: ¿Más cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Cuatrocientos!
[La maestra continúa de este modo hasta que llega al ochocientos.]
Maestra: Y si quitamos cien del ochocientos. ¿Qué nos queda?
Alumnos [al unísono]: ¡Setecientos!
Maestra: ¿Y si quitamos cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Seiscientos!
Maestra: ¿Menos cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Quinientos!
[La maestra prosigue de este modo hasta que llega al cien.]
Maestra: ¿Menos cien?
Alumnos [al unísono]: ¡Cero!
Maestra: Cero . . . ¿no? ¡Muy bien!

Toda esta secuencia de preguntas, las cuales duraban aproximadamente diez minutos, formaba parte del segundo segmento de una lección que se centraba en la corrección de la tarea. El estilo de preguntas era iterativo porque la misma pregunta se formulaba una y otra vez: "más" o "menos" 100. No había el diálogo docente que hubiera implicado llenar las lagunas de conocimiento de los alumnos o expresar sus ideas.

La siguiente secuencia pertenecía a la tercera parte o desarrollo principal de la misma lección.

Maestra: Aquí, ¿qué representan en matemáticas esta niña y esta muñeca?
Alumnos [al unísono]: ¡Un elemento!
Maestra: Un elemento. ¿Un qué?
Alumnos [al unísono]: ¡Una unidad!
Maestra: ¿Y por qué solamente hay una unidad?
Alumnos [al unísono]: ¡Porque solamente hay un elemento!
Maestra: ¿Porque solamente hay un?
Alumnos [al unísono]: ¡Elemento!
Maestra: ¿Y, sólo hay un . . . ?
Alumnos [al unísono]: Elemento. ¡Sólo un objeto!
Maestra: ¡No! ¿Es un objeto? ¿Es una persona un objeto?
Alumnos [al unísono]: ¡No, solamente una unidad!
Maestra: Solamente un dibujo pequeño, ¿no?
Alumnos [al unísono]: ¡Solamente una muñeca!
Maestra: ¡Sí! Solamente hay una muñeca, luego entonces, ¿qué representa?
Alumnos [al unísono]: ¡Un elemento!
Maestra: Vamos a ver Carlos, ¿qué representa este dibujo?
Carlos: ¡Un elemento!
Maestra [con un tono de aceptación]: ¡Un elemento! ¡Dilo de otra forma!
[Los niños parecen dudosos.]
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un qué? ¿Un qué?
Alumnos [con algo de temor]: ¿Una unidad?
Maestra: De modo que hay una unidad porque solamente hay un objeto.

Esta forma de preguntar no tenía ya características iterativas. La maestra se había enfrascado en una suerte de búsqueda socrática del conocimiento. Sin embargo, cuando se considera la naturaleza de las preguntas no es difícil ver cómo

se viola el propósito socrático: "¿Es esto un objeto?"; "¿puede una persona ser un objeto?"; "solamente un pequeño dibujo, no"; "sí, hay solamente una muñeca, ¿entonces qué representa la muñeca?" ¿Cuál es el punto de referencia de esta secuencia de preguntas? ¿Es un objeto, una persona, un dibujo o una muñeca? Si el propósito que subyace al diálogo socrático es el de esclarecer y significar a través del recuerdo y el esfuerzo, entonces este tipo de diálogo es realmente una distorsión o trivialización del método socrático.

El estilo de las preguntas de los niños no se diferenciaba del que utilizaba la maestra.

Alumno: ¿Qué vamos a escribir?
Alumno [mostrando su libro de ejercicios]: ¿Así, señora Elvira?
Alumno: ¿Cuántas líneas?
Alumnos: ¿Debemos saltar una línea?

Fue muy difícil encontrar en cualquiera de nuestras notas de observación preguntas de alumnos que fueran diferentes a éstas. Las preguntas de los niños giraban casi siempre en torno a aspectos formales de las tareas que se les pedía que realizaran o acerca de las normas de comportamiento en el aula. Nunca había preguntas relacionadas con los tópicos principales de la lección o de sus actividades de aprendizaje. De esta manera, ni el estilo que tenían de preguntar los maestros ni el de los alumnos podía tomarse como una indicación de participación destacada en el proceso de aprendizaje. Los maestros rara vez preguntaban acerca del "por qué" y los alumnos nunca indagaban acerca de los contenidos de sus lecciones.[2]

El tipo de respuestas dadas por los niños difería según estuvieran inmersos en un contexto iterativo o enfrentados con algún tipo de diálogo socrático trivializado. En el primer caso, las respuestas eran específicas y generalmente contenían una o dos palabras; por ejemplo, "trescientos", "cuatrocientos". En el segundo caso, las respuestas algunas veces podían diversificarse para incluir varias respuestas en una: "libros de ejercicios", "unidades", "tres veces, cuatro, una".

¿Qué tratamiento daban los maestros a las respuestas de los alumnos? En general, los maestros aceptaban las palabras que consideraban apropiadas. Subrayamos que esta aceptación estaba referida solamente a las palabras; difícilmente se prestaba atención al significado conceptual que se estaba transmitiendo. Tampoco los maestros se detenían para esclarecer o explicar por qué otras palabras no eran aceptables.

Maestra: ¿Tengo cinco qué?
Alumnos [al unísono]: Elementos.
Maestra: No, ¿qué es esto?
Alumnos [al unísono]: Lápices.
Maestra: Lápices, ¿qué hacemos con los lápices?
Alumnos: Los usamos para escribir.
Maestra: ¡Para escribir, sí! Bien, en relación con conjuntos, ¿qué tengo?
Alumnos [al unísono]: Un conjunto.
Maestra: ¿Un grupo de qué?
Alumnos: Elementos.
Alumnos: Lápices.

[2]Se analizó un total de 60 conjuntos de notas extendidas. Ninguno incluía la pregunta "por qué" procedente de los alumnos (ver de Tezanos y otros 1983).

Maestra: ¿Un grupo de qué?
Alumnos [al unísono]: ¿De varios elementos?
Maestra: ¡Muy bien!

No se da ninguna explicación en esta secuencia acerca de por qué la palabra "lápices" es aceptable en un contexto y "elemento" lo es en otro. No hay lugar en esta forma de preguntar para la reflexión; las respuestas son parte de un proceso de adivinación en que el niño se enfrasca cada vez que se le pide que responda una pregunta.

Otro tipo de diálogo encontrado en las aulas se centraba alrededor de instrucciones dadas individual o colectivamente acerca de los aspectos formales del trabajo de ellos.

Maestra: Tracen, por favor, un margen en esos libros de ejercicios que no lo tienen. ¿Para trazar un margen, cuántas cuadrículas deben dejar?
Alumnos [al unísono]: ¡Cuatro!
Maestra: Escriban con letra grande. Escriban por favor con letras grandes porque es un encabezamiento y no deben olvidar que los encabezamientos deben escribirse con letras grandes para mostrar la diferencia entre ellos y el resto de lo que tienen escrito.
Maestra [a un niño]: Aquí hay letras que son alargadas hacia abajo y otras que son alargadas hacia arriba; hazlo de este modo ya que todas las letras no son iguales. ¿Pueden ver las letras?
Alumnos: ¡Sí, señora!
Maestra: Deben escribir las letras de la palabra más juntas. ¿No ven cómo han sido escritas en el pizarrón? ¿Por qué no imitan lo que está en el pizarrón? Ahora dejen otra línea y subráyenlo de modo que podamos mostrar un encabezamiento muy elegante.
Maestra: ¿Terminaron de contar las líneas?
Alumnos [al unísono]: ¡Sí, señora!
Maestra: Ahora escribirán con azul. Con letra bonita, despacio, no se apuren. Deben hacer letras no ganchos.

Resumen

Hasta ahora, hemos intentado describir las aulas observadas en términos de la estructura de la lección y los modos de participar. Es decir, como se señaló inicialmente hemos tratado de trasladar la realidad del aula al lector. Sin embargo, es crucial entender el significado de los acontecimientos descritos. Esta necesidad de interpretar lo que hemos visto nos ha hecho relacionar nuestras observaciones con preguntas acerca de la escolaridad, la enseñanza y los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje.

Los acontecimientos en el aula son, en realidad, la más significativa de las actividades escolares. Es en el aula donde se lleva a cabo el papel tradicional de la escuela, por ejemplo, la trasmisión de conocimiento y prácticas sociales aceptadas. Partiendo de nuestras observaciones podemos decir provisionalmente que las actividades de la escuela se centran alrededor de la transmisión de conocimiento. El interés principal de los maestros es enseñar a sus niños algo que consideran útil y valioso. Para hacer esto, generan situaciones que, en general, reproducen lo que ellos experimentaron como alumnos: por ejemplo, el maestro que escudriña las memorias de un grupo de niños para encontrar palabras que se consideren apropiadas para hacer de ellos "buenos ciudadanos del futuro". De esta manera, se justifica afirmar que los maestros en las escuelas colombianas aplican

algunos de los "contenidos substantivos" de la tradición pedagógica, pero lo hacen de manera inconsciente, sin haberlo aprendido realmente a través de su entrenamiento.

Si uno mira el significado más profundo de la tradición pedagógica según sintetizada por Lombardo-Radice (1933), al sugerir que una lección no consiste de objetos que presentamos, sino de conceptos que el niño tiene ya y transforma según los mira (un concepto necesita afirmarse, precisarse y profundizarse, es decir, transformarse, de modo que resuelva una interrogante interior), entonces debemos decir que los esfuerzos de los maestros son mero formalismo; su única preocupación parece ser mostrar algo, preguntar y responder, repitiendo este modelo interminablemente, sin preocuparse mucho acerca de lo que se está enseñando.

La estructura característica de este patrón docente también señala el impacto del modelo instructivo de "objetivos conductistas" implantado por los maestros conscientemente o no, como resultado de su entrenamiento y el formato del curriculum oficial. Este modelo enfatiza la organización jerárquica de la información, relacionándola con un conjunto de objetivos preestablecidos expresados en comportamientos observables y cuantificables que se supone indicar si los alumnos han aprendido lo que se ha enseñado. El patrón de estímulo-respuesta es el núcleo de este modelo con su énfasis en procedimientos propios para la transmisión. En esta perspectiva, la escuela, como marco material para las actividades del aula, encuentra su cometido en administrar eficientemente el proceso de transmitir la información buscando una relación mejorada tiempo-trabajo de alumnos y maestros.

La Interpretación

La sospecha de que no hemos transmitido aún todo el significado de lo que observamos y de que por lo tanto las causas más profundas del fracaso escolar no se habían descubierto nos llevó a intentar una segunda etapa de interpretación (para su justificación teórica, ver Apéndice 1).

Por ello, releímos nuestras notas de observación y separamos acontecimientos recurrentes que parecían tener algún significado especial para la comprensión del proceso docente. Denominamos a éstos, "incidentes claves". Más adelante, agrupamos estos incidentes claves de acuerdo con su naturaleza. Denominamos estos grupos "momentos significativos", por ejemplo, procesos que caracterizan el patrón de relaciones sociales en el aula (ver Apéndice 1).

Los momentos significativos más importantes relacionados con el proceso docente son aquellos que hemos llamado ironía, sordera intermitente, nominalismo repetitivo, respuestas arbitrarias a las preguntas del maestro y gimnasia como un modo de disciplina. En las secciones que siguen incluimos extractos que ilustran lo que se quiere decir con cada uno de estos grupos.

Ironía y sordera intermitente

Primer Grado

Alumno: ¡Para comer!
Maestra [con tono de ironía]: ¿Son para comer? ¿Las comen Uds.? ¡Quizás por eso están tan pequeños!
[Los otros niños se ríen.]

Tercer Grado

Maestra [con tono irónico]: ¡Bien, déjenme felicitarlos por no traer la tarea!

Quinto Grado

Maestra [a un niño que está tosiendo]: Ahora todo el mundo tiene tos!
Maestra: ¡Lisos! ¡Muy bien! ¿Hay otros huesos que no sean lisos?
Alumno: ¡Curvos!
[La maestra no presta atención a la respuesta.]
Maestra: ¿Los qué?
Alumnos [al unísono]: ¡Maxilares!
Maestra: ¡Un qué!
Alumnos [al unísono]: Nasal . . . .
[La maestra no presta atención a la respuesta.]

En todos estos casos, el elemento común era que cuando se enfrentaban al tono o comentario irónico del maestro, los niños se quedaban silenciosos y el miedo se reflejaba en sus rostros. A nosotros nos pareció que estas situaciones evidenciaban un intento de llevar a los niños a un estado de sumisión. A menudo era la falta de conocimiento y a su vez la necesidad de mantener una apariencia de sabiduría lo que llevaba a los maestros a adoptar una forma tal de violencia simbólica. La alumna que respondió a la pregunta de la maestra diciendo "para comer", se estaba refiriendo a sus manos. Aun cuando la maestra había tolerado anteriormente toda una serie de respuestas erróneas en relación con el uso de los dedos, en este caso usó la ironía para rechazar la respuesta. Sin embargo, su siguiente frase a la clase era en sí misma gramaticalmente incorrecta: "ahora, échenos ese cuento de los dedos". Por eso, esta maestra no mostró siquiera la autoridad intelectual para justificar su rechazo a la respuesta.

Ignorar las respuestas de los alumnos era un acontecimiento común que se presentaba en contextos muy diferentes: una respuesta errónea o incorrecta que se pasaba por alto, despreocupación acerca de haber confundido la identidad de un alumno, o no responder a preguntas sobre las formalidades del trabajo asignado. Para nosotros, esta actitud expresaba todavía otro modo arbitrario de someter a los niños. La maestra escuchaba o respondía sólo cuando le parecía. Comprensiblemente, muchos niños experimentaban esto como un rechazo y el niño que necesitaba atención recurría sólo a respuestas que agradaran al maestro.

Nominalismo repetitivo

Maestra: ¿En cuántas partes se cortó?
Alumno: ¡Cuatro!
Maestra: Cuatro.

Como puede notarse de extractos anteriores en este capítulo, la repetición de palabras era común. Resultó difícil para nosotros encontrar en nuestras notas de terreno una expresión del intento de transmitir un significado a lo que se estaba repitiendo. No estamos negando la necesidad de aprender hechos de memoria; los nombres de huesos, por ejemplo, puede que tengan que memorizarse. Sin embargo, el uso educacional de la memoria debe incluir vínculos con la imaginación y la creatividad, que son la base de la transformación cultural. Visto de este modo, la memoria descansa en la capacidad de interiorizar significados; sólo entonces contribuye ésta al progreso del conocimiento. El concepto de memoria que subyace en las prácticas que observamos se centraba en la repetición, imponiéndose el significado por medios externos en vez de construirse interiormente. Su único propósito era la reproducción de palabras sin sentido. La repetición de

la palabra "cuatro" en el ejemplo probablemente no hizo nada para ayudar al niño a comprender el concepto de una fracción, según se intentaba; sin embargo, la representación pictórica que la maestra dibujó más tarde en el pizarrón de un objeto que debía dividirse, probablemente lo hizo (Piaget y Inhelder 1967).

Respuestas arbitrarias

Primer grado

Maestra: Y si yo digo que todos los niños de esta aula son un conjunto. ¿Quiénes son los elementos?

Alumnos [al unísono y refiriéndose a un ejemplo anterior]: Las manzanas.

Tercer año

Maestra: Ayer les hablé de la sobriedad.

Alumno: ¡Sobriedad es cuando uno come mucho!

Quinto Grado

Maestra: ¿Qué más? ¡Vamos a ver! ¡Cuáles son aquellos que componen la nariz? También, hay veces cuando Uds. tienen un resfriado y cuando van a la cama por la noche no pueden dormir porque están tupidos . . . y Uds. hablan con ronquera. ¿Cómo llamamos a esos? Ud. allí [señalando al fondo del aula]. Ud., . . .¿puede oír? En casa, cuando ellos se inflaman, allí . . .

Alumnos: ¡Gotas para la nariz!

Maestra: No, eso es lo que tú usas cuando quieres que la inflamación disminuya. Pero cuando tienes un resfriado y vas a la cama, no puedes dormir porque tus . . . están congestionados. ¿Qué? ¿Vamos a ver?

Alumno: Los bronquios.

Estas respuestas parecen denotar la necesidad de los niños de decir algo, de participar en lo que sucede en el aula. Los niños no piensan cuando lanzan a viva voz sus respuestas; todo lo que ellos quieren es indicar es que "sí", que ellos también "saben", que ellos también "entienden" lo que está sucediendo o lo que se está discutiendo. Sin embargo, uno podría preguntar si tales respuestas son realmente arbitrarias. De hecho, la mayoría de las respuestas sigue la lógica de los niños y su comprensión de lo que está sucediendo. En los ejemplos, la referencia a las gotas nasales se relaciona con su interpretación de la pregunta acerca de tener un resfriado y no ser capaz de dormir. El niño que responde "manzanas" en la pregunta acerca de los elementos lo hace así debido a un cambio repentino de contexto en la pregunta y la ausencia de ningún indicio significativo del cambio. También hay casos en los que es la arbitrariedad de una pregunta lo que lleva a respuestas arbitrarias.

Observando estas situaciones en una perspectiva más global, podría decirse que, de hecho, hay dos códigos linguísticos operando: uno basado en el conocimiento del sentido común (incluso folklore) y otro en contenidos sujeto-materia. Estos códigos se mezclan constantemente de modo que los maestros plantean preguntas del código del sentido común de la experiencia diaria, mientras piden a sus alumnos que respondan de acuerdo con el código científico.[3]

Ejercicios como una forma de disciplina

Primer Grado

[Hay ruido en la clase.]

Maestra: Vamos a dejar el lápiz. Levanten las manos, así [la maestra de frente

[3]Un ulterior desarrollo de este concepto está en preparación para publicación.

a la clase levanta sus manos]: ¡De pie!
[Los alumnos mueven sus dedos al levantar sus brazos.]
Alumno: ¡Mis manos no están cansadas!
Maestra: ¡Les pedí levantar sus lápices, ponerse de pie e imitar mis movimientos!
[Los niños realizan los ejercicios de la manera que la maestra lo hace.]
Maestra: Vamos a hacer palmas y a escuchar el ruido que hacen nuestros dedos. La derecha primero, después la izquierda. Sentémonos, levantémonos. Brazos arriba, bajen el brazo izquierdo y con el derecho hagan un círculo, redondo, redondo. Ahora hacia el otro lado, sin hacer ruido, Diego. Ahora sus manos están descansadas y Uds. también. ¡Volvamos al trabajo de nuevo!
[Los niños se sientan y comienzan a trabajar otra vez.]

Tercer Grado

[Niños y niñas en filas separadas se encaminan hacia la puerta para salir a recreo. La maestra está de pie delante de ellos.]
Maestra: ¡Ejercicios de brazos hasta diez!
[La maestra cuenta y los niños se tocan diferentes partes de sus cuerpo, cabeza, hombros.]
Maestra: ¡Otra vez! ¡Todos al mismo tiempo! ¡Todavía hay algunos niños que no están prestando atención!
[Los niños repiten el ejercicio.]
Maestra: Por favor, ahora todos deben salir en orden. Uds. saben cómo se deben comportar durante el recreo. ¡Manos a la espalda! ¡Niñas, sígan!

A menudo encontramos situaciones como éstas cuando los niños regresaban de jugar, comenzaban su día o trabajaban en el pupitre. Estos ejercicios súbitos, impredecibles de gimnasia interrumpían las actividades de los niños y su propósito no se puede entender como tradicional, por ejemplo, el desarrollo físico saludable de los alumnos. Además, su carácter irracional es aparente si se considera que la educación física ocupa un lugar específico en el horario. Estos ejercicios en realidad se presentan como imágenes de disciplina y orden en el aula y parecen transmitir la autoridad de la maestra.

Conclusiones

En un esfuerzo por dar significado a los elementos constitutivos de los "estilos de enseñanza", el primer hecho a considerar es que no pertenecen a los contenidos substantivos de la tradición pedagógica. Esto nos lleva a buscar una explicación que amplíe la comprensión de las relaciones maestro–alumno dentro de las escuelas colombianas. La explicación se basa en la siguiente pregunta: ¿Por qué surgen estos elementos?

El primer intento por dar respuesta a esta pregunta se basa en la suposición de que la imagen del maestro colombiano contiene, en sí misma, una contradicción. Los límites de la contradicción van desde "representar la personificación del conocimiento", de una parte, hasta un "apoyo social negligente para el papel docente", de la otra. Teniendo que desenvolverse dentro de los parámetros de esta imagen contradictoria, la actividad diaria del maestro consiste en buscar normas de comportamiento que reafirmen el primer límite de la contradicción, por ello la ironía se convierte en un modo de ejercer la autoridad al suprimir un posible seguimiento del discurso del maestro.

Sin embargo, lo que hemos llamado "sordera intermitente" podría estar vinculado a otra condición. Una explicación plausible podría ser la dificultad que los maestros tienen de prestar atención a respuestas simultáneas y diferentes dadas

por treinta a cuarenta niños, siendo ésta una razón por la que los maestros algunas veces insisten en respuestas individuales. También parecería que los maestros tienen una necesidad compulsiva de mantenerse dentro del tópico establecido de la lección y, de este modo, quizás inconscientemente, seleccionan solamente aquellas respuestas o posibles preguntas que no desvíen su discurso. Su sordera intermitente se vincula también a la manera en que los maestros tratan las respuestas arbitrarias de sus alumnos. Los maestros parecen incapaces de canalizar respuestas incorrectas y por ello no estimulan la reflexión acerca de los errores cometidos por los niños. Esto es en parte una indicación del conocimiento superficial que parecen tener los maestros de su materia y de la pericia pedagógica para la transmisión del conocimiento. Por ello, los maestros se convierten en simples informantes de resultados sin saber cómo estos resultados se obtienen; por consiguiente, su uso del nominalismo repetitivo, que ignora la relación entre cosas y palabras y olvida que las palabras "por sí mismas no confieren ni conocimientos ni sentimientos [y que] las cosas por sí mismas no producen tampoco la comprensión de la intimidad en las relaciones. Tanto las palabras como las cosas tienen que unirse en la enseñanza si es que va a haber educación" (Stoecker 1964).

La falta de conocimiento sobre la relación entre palabras y cosas subyace la evaluación de procedimientos utilizados por los maestros que parecen focalizarse en el número de palabras que un niño es capaz de repetir. Las palabras, a su vez, tienen que aprenderse en una atomósfera de "disciplina", "orden", y "atención"; para este fin la maestra invoca el poder de los movimientos gimnásticos, donde lo que cuenta no es el propósito intrínseco del ejercicio, sino su potencial disciplinario. Este estilo de enseñanza que encontramos en cada aula, parece mostrar la comprensión que tienen los maestros de lo que significa enseñar.

Si uno considera las proposiciones de la pedagogía tradicional expresadas por Kerschensteiner (ver Stoecker 1964), "el enseñar consiste en una introducción coherente y sistemáticamente construida a las estructuras de significado cultural", entonces, no se daba una enseñanza genuina en las aulas observadas.

Una de las funciones principales de las escuelas es estimular a los estudiantes para que se conviertan en seres humanos cultivados, por ejemplo, sujetos que alcancen un "conócete a ti mismo" socrático, que estén históricamente enraizados en su propia individualidad y en su participación en procesos sociales (Gramsci 1970). Para cumplir tal propósito, los maestros necesitan ver la enseñanza como un proceso que abarca el conocimiento de campos amplios y coherentes y que es apropiado desde la perspectiva de sus modos de construcción y no de sus resultados (Stoecker 1964); de otra manera, la escuela pierde su propósito formativo y su anclaje social. El propósito formativo de la escuela reconoce que el conocimiento de cualquier tipo no es solamente un conjunto de contenidos acerca de los cuales se transmite información, sino que tiene el poder de cambiar los sujetos educando de modo que incrementen o disminuyan su calidad humana. Un anclaje social se refiere al conocimiento de sentido común que ya tiene un niño y al modo en el que éste puede relacionarse con la apropiación del conocimiento científico legítimo. Debemos añadir también que tal conocimiento científico se produce históricamente de acuerdo con las necesidades sociales y, a su vez, produce resultados que afectan a la sociedad.

Por ello, cuando un maestro prepara y desarrolla una lección, el mismo debería considerar con claridad las siguientes condiciones:

- El conocimiento de sentido común de los niños;
- Los modos de apropiación cultural de la realidad que los niños han alcanzado ya;
- La situación concreta de los niños.
- Estructuras pedagógicas básicas (elementos didácticos);
- Contenidos elementales de las materias; y
- El valor formativo de tales contenidos.

Para un maestro que experimente confusión acerca de los medios de apropiarse del conocimiento, es difícil manejar el conocimiento de sentido común de los niños. Este tipo de confusión puede también inhibir al maestro de relacionar la enseñanza con "situaciones concretas" según aconseja la didáctica. No se deben considerar las "situaciones concretas", como a menudo se hace, como materiales o ayudas educacionales: las situaciones concretas se refieren al conocimiento que el niño tiene ya sobre la realidad. Un maestro será capaz de contextualizar socialmente sus actividades pedagógicas si el conocimiento de la situación concreta de los niños se vincula a sus estadios de desarrollo de apropiación del conocimiento. Para hacer esto, un maestro necesita añadir conocimiento efectivo acerca de los contenidos de las materias que se enseñan. Este es la única forma en que un maestro puede realmente comprender el valor formativo que tiene el conocimiento de la materia para el desarrollo de un ser humano individual que esté consciente históricamente de sí mismo y de la sociedad.

Por ello, considerar el significado del fracaso escolar solamente como la incapacidad para completar el año escolar o permanecer en la escuela más allá de ese año, es impreciso. Si todo lo que el niño ha aprendido es repetir y reproducir el conocimiento que se le ha enseñado con memorización exitosa, entonces otro tipo de fracaso puede estar presente aun cuando se acepte el éxito. Nosotros ponemos en duda este punto de vista del paso del niño por la escuela y, por ello, cuestionamos los tipos de éxitos y fracasos que se producen en las escuelas primarias de Colombia.

---

de Tezanos, A., Muñoz, G., Romeo, E. 1983. Escuela y comunidad. Un problema de sentido. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, Colombia.

Gramsci, A. 1970. En búsqueda del principio educativo. En Cuadernos de la cárcel. Ediciones Juan Pablo, México, México.

Lombardo-Radice, G. 1933. Lecciones de didáctica. Editorial Labor, Barcelona, España.

Piaget, J., Inhelder, B. 1967. Génèse des structures logiques élémentaires. Delachaux et Niestle S.A., Éditions, Neuchâtel, France.

Stoecker, K. 1964. Didáctica general. Kapelusz S.A., Editorial, Buenos Aires, Argentina.

Escuelas y Enseñanza en Venezuela 5

Irma Hernández

En este capítulo, exploramos la relación entre las características de distintos tipos de estructuras escolares y la forma particular en que tiene lugar el proceso de educación dentro de sus confines. Las escuelas que incluimos en el estudio venezolano son, en cierta manera, el producto de diferentes etapas en el desarrollo educativo venezolano y reflejan las filosofías educacionales de gobiernos rivales cuando uno ha reemplazado al otro en los últimos 50 años.

Trabajamos en tres escuelas primarias en las áreas urbana y suburbana de la ciudad de Caracas: urbana básica, creativa básica y urbana convencional. En la zona rural alrededor de Turmero en el estado de Aragua, observamos dos escuelas primarias: rural convencional y rural básica. Nuestras observaciones incluyeron el primero y cuarto grados de cada escuela.

Las principales distinciones entre estas escuelas tienen que ver con su estructura y su grado de avance en el sistema reformado puesto en práctica en Venezuela a principios de los años setenta. Por ello, las escuelas que hemos rotulado como "básicas" son aquellas que se convertirán en escuelas primarias de nueve grados para niños entre seis y quince años de edad en una fase terminal que, a través de toda Latinoamérica, es el nivel básico de educación. Como las define el Ministerio de Educación de Venezuela, las escuelas básicas son instituciones donde

> se provee una educación mínima obligatoria para todos los ciudadanos con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la personalidad, preparándolos para valorar nuestra herencia histórica y tomar parte de modo constructivo en la comunidad mediante aquellos instrumentos que contribuyen a un trabajo efectivo o a una búsqueda exitosa de una educación más avanzada.

Las escuelas básicas tienen tres ciclos: el "instrumental" que abarca del primero al cuarto grado de la escuela; el "consolidado" que se extiende del quinto al sexto grado; y el "independiente" que cubre del séptimo al noveno grado. Nuestras observaciones se efectuaron solamente en el ciclo instrumental, donde los contenidos del plan de estudios se centran en las habilidades numéricas y de lectura que son las mismas de las escuelas convencionales.

Las dos escuelas convencionales del estudio pertenecen al grupo que permanece dentro de la tradición estructural de seis grados. Además de esta distinción básica-convencional, encontramos que dos de las escuelas básicas también diferían entre ellas. La escuela básica creativa era parte de un experimento nacional diseñado para estimular el desarrollo de actitudes críticas y actividades de libre expresión de naturaleza cognoscitiva, emocional y física (Ministerio de Educación 1981). La escuela rural básica, aun cuando ajustada a los principios de educación

básica, tenía una historia propia como escuela "comunitaria".[1] Siendo una de las más antiguas entre las escuelas que observamos, había pasado por varias fases estructurales. De su condición inicial en 1946 como escuela de un solo maestro, en 1950 se había convertido en una escuela concentrada, amalgamando varias de las instituciones de un solo maestro de la localidad. En 1961, junto con un edificio escolar apropiado, esta escuela se convirtió por completo en escuela primaria y se tornó centro piloto para un experimento en entrenamiento vocacional relacionado con el desarrollo local y regional. Este proyecto también llevó consigo una transformación de la escuela rural básica en una escuela productiva, en la que los cultivos plantados por los estudiantes se utilizarían en parte para las necesidades alimentarias de la escuela y materiales de aprendizaje y en parte como ahorros personales para los mismos alumnos. Por ello, la educación consistía en un programa formal que se impartía en los primeros tres años, encaminado a adquirir habilidades numéricas y de lectura, y a un entrenamiento vocacional en agricultura, metales, madera, construcción y actividades eléctricas o en tareas relacionadas con el hogar diseñadas especialmente para las niñas. Los niños estaban llamados a participar activamente en la planificación de las varias actividades y las mismas debían relacionarse con las necesidades de la comunidad. Hoy, aun cuando esta escuela retiene su especificidad como escuela comunitaria, se desplaza hacia una estructura de nueve grados de educación básica.

En este capítulo, describimos estas escuelas y sus rutinas; luego describimos los maestros, los niños y su medio. Finalmente, consideramos de modo descriptivo e interpretativo las características de los estilos docentes observados en las aulas y la manera en que estos estilos se podían relacionar con la construcción de nociones de éxito y fracaso por parte de los niños.

Las Escuelas y sus Rutinas

Desde el punto de vista físico, todas las escuelas funcionaban en edificios especialmente diseñados para la enseñanza; en cada caso, sin embargo, sus instalaciones reflejaban el período en el que se construyeron y el estado de desarrollo del sistema educacional en ese momento. Dos de los edificios, los de la escuela rural básica y la urbana convencional, se habían erigido cuando la tendencia hacia una expansión cuantitativa no había alcanzado su mayor apogeo (1940–1965) y la preocupación principal de la filosofía educacional prevaleciente era el niño como centro del proceso educacional. Estas escuelas, la rural básica con un edificio de una planta, y la convencional urbana con uno de dos, tenían terrenos de juegos amplios, espacios buenos para aulas y laboratorios y una biblioteca, tenían amplios pasillos para que los niños se movieran y luz y aire fresco abundantes.

Las otras dos escuelas urbanas (básica y creativa), aun cuando estaban construidas con suficiente espacio para las actividades de enseñanza y administración, tenían mucho menos espacio para moverse y para el desarrollo de juegos, deportes y otras actividades de este tipo. Habían sido construidas durante el período de

[1]La base legal para este tipo de estructura se encuentra en la Ley Orgánica de Educación del 28 de junio de 1980, y en el Sexto Plan de Desarrollo (1981–1985). Estos dos documentos enfatizan el propósito cívico y social de la educación y su papel como un "medio hacia el mejoramiento de la vida en la comunidad y un factor primordial en el desarrollo nacional". Los mismos establecen una estructura legal llamada Comunidad Educativa, la cual es la asociación de maestros, padres, estudiantes y miembros de la comunidad con la administración de la escuela.

reforma (1973–1975), cuando la política oficial enfatizaba la necesidad de expandir el sistema y proporcionar servicios educacionales para todos los que los requiriesen.

La escuela convencional rural, construida en 1967, se albergaba en el típico edificio prefabricado y liviano que había sido diseñado para reemplazar las viejas casas de campo utilizadas por la mayor parte de las escuelas rurales para sus actividades.

La atmósfera general que observamos en estas escuelas se debía en parte a sus instalaciones físicas diferentes. Las escuelas espaciosas permitían a los alumnos congregarse con mayor facilidad en el centro del terreno de juego; por ello, éstos eran más comunicativos y sociables y más inclinados a relacionarse con grupos de distintas edades. En contraste, encontramos un tipo exclusivista de estructura de grupo en la escuela menos espaciosa, aquella que pertenece al tipo construido por niveles, y más casos de mal comportamiento durante los recesos. En general, las escuelas estaban adecuadamente provistas en cuanto a amueblamiento se refiere (mesas para los primeros grados, pupitres para los grupos de cuarto grado), pizarrones verdes, espacio para almacenamiento, alacenas y áreas para exhibición. Estando situadas en vecindarios maltrechos, la calidad de la construcción de las escuelas urbanas contrastaba fuertemente con el resto de las casas en el área, un hecho que se había convertido en causa de resentimiento entre los miembros de la comunidad.

Las aulas

Las dos escuelas que operaban con la estructura convencional apenas se diferenciaban en la disposición de sus aulas de primero y cuarto grados. Los niños de primer grado en la escuela urbana se sentaban en un aula acogedora y disfrutaban de un "rincón hogareño", un "rincón para los juguetes" y una pintoresca cartelera de exposición, y los niños rurales compartían pupitres y mesas en un aula que también exhibía gran colorido. Las aulas de cuarto grado urbana y rural estaban dispuestas en la forma tradicional de filas y pupitres y tenían áreas de exposición en las paredes. En todas las aulas, el escritorio de la maestra estaba situado al frente, hacia un lado del aula, dependiendo de dónde estaba situada la puerta. La maestra era por ello visible, aun cuando no tan obviamente como hubiera sido el caso si hubiera habido una plataforma para el escritorio.

Las aulas en las tres escuelas básicas observadas eran muy similares a aquellas encontradas en las escuelas convencionales: mesas para los niños más pequeños y pupitres para los niños de cuarto grado. La mayoría de las aulas tenían áreas de exposición igualmente atractivas y abundancia de estantes.

Rutinas diarias

La mayoría de los edificios escolares albergaban dos escuelas separadas (con diferentes alumnados), que funcionaban en un turno matinal de 7:00 a 12:00 y uno en la tarde de 13:00 a 18:00. Después de escuchar el timbre, los niños en la escuela urbana se apresuraban a formar en filas separados por sexo y grado. En algunas escuelas, después de cantar el himno nacional venezolano, se izaba la bandera. Los patrones en la escuela rural eran de alguna manera diferentes. En la escuela rural básica, por ejemplo, los niños llegaban alrededor de las 7:00 y se organizaban lentamente ellos mismos para realizar varios deberes que duraban

aproximadamente veinte minutos. Cuando terminaban con estas tareas, un maestro les pedía cantar el himno nacional; después escuchaban una charla sobre algún tema y varios anuncios. La otra escuela rural permitía a los niños ir directamente a las aulas sin hacer filas, cuando lo pedía el maestro que había llegado más temprano. Notamos que los maestros en esta escuela tenían a menudo un retraso entre cinco minutos y una hora, alegando problemas de "distancia" y "transporte".

El tiempo para los recreos era de treinta minutos en todas las escuelas menos en una. Normalmente, tan pronto como el timbre sonaba, los niños se precipitaban al terreno de juego. En las escuelas urbanas había una cantina donde los niños podían comprar una bebida y una *arepa*; los niños rurales normalmente traían sus meriendas. Los recesos en la mañana eran generalmente de 9:00 a 9:30. Solamente la escuela rural básica permitía diez minutos de receso por cada turno de 90 minutos de clase. Los maestros se turnaban para supervisar el terreno de juego, concentrando mayormente sus esfuerzos en evitar las peleas.

El timbre para finalizar el día escolar sonaba en la mayor parte de las escuelas de 15 a 30 minutos antes de la hora establecida. En dos de las escuelas con sesión matutina (básica rural y convencional urbana), se llevaba a los niños a almorzar, pero solamente en la escuela rural básica todos los niños tenían realmente almuerzo. En la escuela urbana se daba almuerzo gratuito a aquellos niños que se sabía que eran débiles o muy pobres.

Los Maestros

Todos los maestros que encontramos, excepto aquellos en la escuela rural convencional, habían sido entrenados en la Escuela Normal.

La maestra de primer grado en la escuela urbana convencional reconoció en una entrevista que ella había escogido ser maestra por presión de su madre. Sin embargo, parecía interesada y preocupada por su trabajo, y se veía que sus alumnos la querían. Tenía 37 años de edad y había estado enseñando en el mismo nivel por 5 años. La maestra de cuarto grado, por el contrario, no estaba satisfecha con su profesión. Ella había elegido ser maestra y trató de superarse asistiendo a un número de cursos que se desarrollaban durante el tiempo de trabajo, pero después de 23 años en el trabajo, seis de éstos en el mismo nivel, nos dijo "me gusta mi trabajo pero estoy cansada". A pesar de esta afirmación, sus alumnos se expresaban bien de ella: "ella es buena, se viste bien y da buenas explicaciones. Ella es 'chévere', se ocupa de nosotros y explica lo que escribe en el pizarrón".

Las maestras de la escuela rural convencional eran jóvenes y cada una había recibido un tipo diferente de entrenamiento. La maestra de primer grado, que tenía 30 años de edad, había finalizado su escuela secundaria solamente tres años antes, después pasó un año en una institución local de entrenamiento para obtener su certificado. En el momento de hacer nuestras observaciones, estaba matriculada en la universidad como estudiante de inglés (un curso para obtener un certificado de enseñanza secundaria). Procedía de una familia pobre y había alcanzado su nivel educacional actual asistiendo a la escuela nocturna. Al hablar sobre sus puntos de vista educacionales, pudimos percibir cierta inseguridad. Esto se reflejaba en la necesidad de responder con frases "hechas", reflejando los puntos de vista recomendados acerca de la educación que, presumiblemente, había aprendido durante

su entrenamiento. La maestra de cuarto grado tenía 25 años de edad, había finalizado su escuela secundaria hacía 2 años y, en ese momento, estaba matriculada en un curso de entrenamiento para maestros. Definitivamente no estaba satisfecha siendo maestra. "Me gusta enseñar, pero quisiera haberme preparado para otra profesión; ésta paga muy poco. Definitivamente no soy una maestra por vocación".

En general, los maestros en estas dos escuelas convencionales parecían operar sobre la base de una filosofía de enseñanza que consideraba su posición en cierta forma mesiánica, por ejemplo, como proveedores de ilustración para los niños. "Seleccioné esta profesión porque sentí que tenía vocación y un deseo de actuar como apóstol haciendo el bien". Sin embargo, esta misma filosofía parecía promover actitudes receptivas y pasivas en los niños, un resultado más bien de modos autoritarios de interacción.

Maestra: ¡Han hecho algo que nunca habían hecho antes! ¡Todos Uds. se han levantado para afilar los lápices sin permiso!

[En otra ocasión]
Maestra: ¡No escriba en su libro!
Maestra: May, ¿qué tipo de posición es esa? Debes sentarte derecha.
[Un alumno levanta su mano para llamar a la maestra.]
Maestra: Voy a ir por las filas. Espere a que haya teminado las correcciones y pueda volver ahí.

[En otra ocasión]
Maestra: Ud. es inteligente, amable y tranquilo; pero se comporta mal y eso no se puede tolerar; su camisa está muy rota, debe coserla. ¡Dígale a su abuela que venga a la escuela mañana!

Todas las maestras en las tres escuelas básicas habían recibido entrenamiento en Escuelas Normales, y al menos una había asistido a otro curso durante el servicio. Dos de ellas se habían matriculado en cursos universitarios conducentes a un título en educación. Sus años de experiencia variaban de 12 a 22 años.

En la escuela urbana básica, la maestra de primer grado que entrevistamos confesó no estar muy satisfecha con su profesión.

No considero ser una buena maestra. Pienso que debería ser mejor. Yo escogí esta profesión pero con el paso del tiempo es como si uno fuera perdiendo su vocación; o no sé si es porque uno no tiene ante sí el mismo tipo de resultados que lográbamos cuando éramos maestras jóvenes. Yo tengo 22 años de experiencia.

A pesar de esta afirmación, la maestra era amable y estimulante en relación con los niños en su aula y trataba de hacerles participar activamente en las lecciones. La maestra de cuarto grado, por el contrario, aun cuando se describía como satisfecha con su trabajo y como "exigente" con los niños, en la práctica mostraba tendencia a desacreditarlos.

Maestra: ¡Ahora comenzaremos el ejercicio!
Alumnos: ¡Maestra, no hemos terminado aún!
Maestra: ¿Qué? ¿Están todavía en la fecha?
Maestra: Estoy segura que Salvatierra no ha terminado porque se levantó a hacer otra cosa cuando yo estaba fuera del aula.
Salvatierra [poniéndose de pie]: ¡Sí maestra!
Maestra: ¿Qué estaba copiando?
Salvatierra: Los comentarios a los párrafos.
Maestra: ¿Y se suponía que copiara todos los comentarios? ¿Dónde estaba cuando di las instrucciones?

Salvatierra: ¡Aquí maestra!
Maestra: No me lo parece porque no entendió lo que dije que hiciera. Vamos a ver Pérez, ¿qué era lo que teníamos que hacer?
Pérez: Ibamos a leer estos párrafos y éstos [los muestra en el libro]. Teníamos que hacer comentarios y copiar el tercer párrafo y sus comentarios.

En la escuela creativa urbana había una maestra dinámica de primer grado que estaba contenta con su profesión y se describía a sí misma como "una buena maestra". Sus alumnos sentían claramente que ella brindaba ayuda y estímulo si se la comparaba con otras maestras. De nuestras observaciones, vimos a esta maestra tratando seriamente de aplicar los métodos de enseñanza recomendados para este tipo de escuela. La maestra de cuarto grado también declaró que a ella le gustaba enseñar a pesar de tener que enfrentarse con situaciones difíciles creadas por los niños a los que tenía que enseñar. Sus alumnos declararon que le tenían afecto y se sentían contentos con ella. Como observadores, nuestra impresión fue de que aun cuando reconocía el valor de ser maestra, ella parecía de alguna forma triste y quizás frustrada. También, en su estilo docente, había menos estímulo individual presente de lo que podría esperarse de una escuela dedicada a desarrollar la creatividad de los niños.

Maestra: ¿Saben Uds. lo que tengo aquí?
Alumnos: ¡Tapas de los frascos de leche!
Maestra: ¿Qué hacemos con éstas generalmente?
Alumnos: Las tiramos.
Maestra: ¡Bueno, debemos utilizarlas! ¿Cómo podríamos usarlas?
Alumnos: ¡Para hacer un dibujo!
Maestra: ¿Qué más podemos hacer?
Alumnos: ¡Poner una moneda para que se marque!
Maestra: ¿En qué se diferencia de un dibujo?
Alumnos: ¡Se queda marcada — en relieve.
Maestra: ¡Sí, queda como relieve!

En la escuela comunitaria rural, la maestra de primer año tenía 38 años de edad. El período de enseñanza en esta escuela era el más largo que ella había pasado en un lugar.

He tratado de darle a la educación todo lo que puedo, dadas mis actitudes, mi entrenamiento, mi vocación. Me gusta mi profesión; he estado enseñando durante 21 años de los cuales diez los he pasado enseñando en los primeros años. Escogí mi profesión porque siempre quise ser maestra.

Sus alumnos hablaban bien de ella: "Nuestra maestra es amable y muy bonita"; "Nos ayuda a aprender a leer y a escribir, ella me corrige"; "Me gusta mi maestra, ella es buena y bonita"; "La maestra nos ayuda cuando más la necesitamos; en casos difíciles ella corrige lo que está mal y eso es bueno, ella nos ayuda a aprender". Nuestras observaciones de su modo de enseñar nos la mostraban como alguien que trataba de inducir a los niños a aprender y que parecía ser, al mismo tiempo, una persona agradable y estimulante.

Maestra: Lo que a uno más le gusta es tener escuela y aulas bonitas.
Alumno [poniéndose de pie]: ¡Podríamos hacer que nuestra aula tuviera un aspecto bonito!
Maestra: Bien, escribiremos la oración [dirigiéndose al pizarrón].
Maestra: ¡Ahora leamos esto!
Alumnos [leyendo en alta voz]: Hacer bonita nuestra aula.
Igor [se pone de pie y dice]: Eso es parte de mi idea.

La maestra de cuarto grado en esta escuela había recibido también su entrenamiento en una Escuela Normal y había asistido a un número de cursos durante el servicio docente sobre métodos de enseñanza y técnicas de evaluación. Tenía 39 años de edad. Hablando de sí misma dijo: "Yo escogí mi profesión porque me gustaba; he estado enseñando durante 21 años y he tratado siempre de hacer lo más que puedo en relación con mi trabajo". Sus alumnos también estaban contentos con ella: "A mí me gusta esta maestra mucho, porque en la otra escuela donde estaba no me dejaban hacer nada"; "Ella es chévere"; "Ella nos ayuda a imaginar cosas".

En general, como veremos, las maestras de esta escuela eran muy partidarias de la filosofía de la escuela "comunitaria" y trabajaban duramente para asegurar que los niños recibieran la oportunidad de ser activos y creativos dentro de sus confines.

Los Niños

Las escuelas diferían en el medio socioeconómico de sus alumnos. En dos de las escuelas, la creativa urbana y la convencional rural, la mayoría de los niños provenía de situaciones hogareñas muy pobres e inestables. Todos estos niños mostraban signos de intranquilidad, agresividad y eran bastante ruidosos cuando se dejaban solos. En la escuela creativa, se les permitía manifestar su espontaneidad. Los niños de primer grado eran todavía muy incontrolables, pero los alumnos de cuarto grado se habían vuelto receptivos y sociables, si bien mostrando un comportamiento fuertemente inquisitivo. En la escuela convencional rural, los niños parecían sumisos y tímidos durante sus lecciones, pero eran agresivos e incluso irrespetuosos cuando se les dejaba solos.

A juicio de las maestras, Idalia, quien asistía a la escuela creativa urbana, era "inquieta" y peleaba mucho con otros niños. Sin embargo, Idalia, una niña de once años en cuarto grado, declaraba que ella era feliz en la escuela y le agradaban las maestras, comparando la situación favorablemente con un internado[2] al que ella había sido enviada por tres años. "En la otra escuela, había muchos problemas y la maestra nunca los resolvía. Los niños eran muy bruscos".

Fernando, un alumno en la escuela convencional rural, procedía de una familia rota. Su familia estaba en prisión por traficar y su madre vivía con otro. Durante el día, mientras la madre de Fernando trabajaba, los tres niños de la familia se quedaban con su abuela. A Fernando le gustaban la escuela, sus compañeros y su maestra, pero no le gustaba la directora a la que describía como mala: "Ella regaña a los niños"; "Ella no viene a la escuela".

El alumnado en las otras escuelas era socioeconómicamente heterogéneo. Algunos niños procedían de familias de clase media baja, algunos tenían una vida familiar estable y otros vivían en la pobreza abyecta con solamente uno de los dos padres o bajo el cuidado de la abuela o la tía. La siguiente es la descripción de algunos alumnos de la escuela urbana básica hecha por una de las maestras que era especialmente amable y preocupada por los niños.

[2]Los internados en el campo en Latinoamérica están concebidos a menudo para niños pobres y no guardan ninguna similitud con las escuelas de internado en cualquier otra parte.

- *Nerio* (vive en una de las torres del vecindario) — Sus padres se ocupan de él. Se comporta bien, es muy inteligente, rápido, emocionalmente estable, rápido en su trabajo, siempre se viste bien, le gusta ser bueno, sonríe, tiene una cierta paz interior.
- *Juan Alberto* — Viene del otro extremo. Vive en el barrio pero sus padres se ocupan de él. El y su hermano son buenos bailarines; les gusta actuar; se portan bien, no ponen reparos al ser regañados si cometen una falta. Si no han cometido la falta responden. No son rebeldes.
- *Bolívar* — Bolívar tiene este apodo porque siempre paga todo con un bolívar [la moneda local]. Vive en el barrio. Es un niño triste, no tiene padre, debe calentar sus alimentos cuando regresa a casa. La mayor parte del tiempo está solo; es un niño algo enfermizo.
- *Alfredo* — Vive en la Panamericana [la autopista que atraviesa el continente americano] y algunas veces tiene que esperar por más de una hora para que los automóviles lo dejen cruzar. Se levanta a las cinco de la mañana, y tiene ocho años. Desayuna cuando llega a la escuela y puede recibir una arepa y un vaso de leche en la cantina. ¡Es un niño serio!

Los antecedentes familiares de los niños en la escuela comunitaria rural eran variados. Algunos padres poseían tierras, pero la mayoría eran trabajadores agrícolas calificados o no calificados. Encontramos que los niños de primer año eran más abiertos y espontáneos que los de cuarto grado, quienes, a su vez parecían atentos y responsables con las tareas que se les pedía que hicieran. Parecía que les gustaba la escuela y todos aquellos entrevistados hablaban bien de sus maestras. Para algunos de estos niños, sin embargo, la vida no transcuría sin problemas. La madre de Elizabeth estaba "en un sanatorio", "ella tiene problemas de nervios y su padre es un alcohólico"; vive con su abuela y su tía Blanca, quien es responsable por ella frente a la escuela. Carlos, un niño de 13 años de edad, le gustaba la escuela porque "aprende cosas". Un huérfano que vivía con su abuela, era el mayor de cinco hermanos. Por las tardes trabajaba la tierra, cuidaba de los pollos y algunas veces tenía que ir a [illegible]derlos. Ganaba sesenta bolívares a la semana (20 bolívares venezolanos [VEB] = 1 dólar USA [USD]), de los cuales guardaba 10 y daba el resto a su abuela. Le gustaban sus compañeros de clase porque "son buenos conmigo" y "me ayudan".

Estilos de Enseñanza y Formación del Éxito y el Fracaso

Desde el punto de vista de las instalaciones materiales, todas las escuelas venezolanas visitadas eran por lo menos adecuadas, aunque la relación maestro-alumno era alta (Tabla 10) en relación con lo que pudiera considerarse un promedio razonable en situaciones más favorables. Por ello, a pesar de la calidad de su entrenamiento y de su buena voluntad, las maestras estaban limitadas en lo que podían hacer en aulas con 30 a 40 alumnos.

En buena medida el objetivo de la enseñanza no difería de escuela a escuela, estando centrado en conferencias y secuencias de preguntas-respuestas: por ejemplo, "¿Qué más aprendimos ayer?" "¿Cuántos lados tiene un polígono?"; "¿El primer qué?"; "¿Cuántos párrafos tiene esta lectura?"; "¿Cuál es el nombre de este gas, Juan?"; "¿Terminó de revisar?". En su mayor parte, era la maestra la que dirigía estas secuencias que, en la peor de las circunstancias, producían

Tabla 10. Características de las escuelas, maestros y alumnos en el estudio venezolano.

	Básica urbana	Básica creativa	Básica rural	Rural convencional	Urbana convencional
Ubicación	Urbana	Urbana	Rural	Rural	Urbana
Calidad (espacio, luz, instalaciones)	Buena	Buena	Buena	Promedio	Promedio
Tamaño	850	1292	414	436	1021
Situación socio-económica de los alumnos	Media baja	Baja	Baja	Media baja	Media baja
Número de aulas observadas					
1 grado	1	3	1	1	3
4 grado	1	3	1	1	3
Proporción maestro-alumno					
1 grado	38	37	40	42	39
4 grado	40	38	35	38	38
Nivel educacional del maestro	Escuela Normal[a] y universidad	Escuela Normal y otro	Escuela Normal	Universidad	Escuela Normal

[a]Escuela de entrenamiento para maestros

respuestas escuetas: por ejemplo, "cinco"; "el primero"; "es narrativo"; "sí"; obviamente, se utilizaban otras formas de enseñanza como ejercicios de práctica con corrección en la pizarra o en los pupitres, dramatizaciones y actividades y discusiones de grupo libres. Sin embargo, como veremos, el tipo de escuela y las características individuales de la maestra determinaban cuán fuertes iban a ser las dosis de recitación repetitiva durante las lecciones. Lo que interesa en el análisis de la enseñanza desde la perspectiva de su contribución a las experiencias de éxito o fracaso es la manera en que los maestros se dirigen a los niños y los mensajes que comunican, no solamente los mensajes manifiestos y aquellos relacionados con el contenido, sino aquellos que transmiten información acerca de la situación del niño en la clase así como de los mecanismos de estímulo y desaliento. Son estos aspectos los que discutimos en los párrafos siguientes.

El estilo de enseñanza predominante en los primeros grados de todas las escuelas era similar, centrado en el propósito de hacer que los niños aprendieran a leer y a escribir. El método silábico se utilizaba para leer y era la forma en que el maestro hablaba; preguntas y respuestas acerca de cuestiones objetivas dominaban ampliamente los patrones de enseñanza. Mezclado con lo que obviamente eran objetivos de enseñanza-aprendizaje, había evidencia de otras intenciones relacionadas con la comunicación de valores, con la enseñanza de normas de disciplina para la escuela, y con la enseñanza de normas de comportamiento para el hogar.

Maestra: ¡Ahora vamos a tener un dictado; escriban sus nombres y la fecha en sus libros de ejercicio!
[La maestra camina alrededor del aula mirando lo que los niños están haciendo.]
Maestra: Ma, me, mi, mo, mi.
Alumno: Maestra, ¿la "m"?
Maestra: Sí, "m", mi madre [repite esto dos veces]. La primera es "mi madre". La segunda es "Yo amo a mi madre" [repite esto tres veces].
[La maestra se vuelve hacia un grupo de niños que están hablando. Una de las niñas señala hacia otra.]
Niña: ¡Ella! ¡Ella no sabe nada!
Maestra: ¡Déjela quieta!
[La niña muestra a la maestra su libro de ejercicios.]
Niña: ¿Es así maestra?
Maestra [con tono afirmativo]: ¡Ajá!
Maestra [dirigiéndose a algunos niños]: Yo amo, yo amo.
Maestra: Yo amo a mi madre.
[Un niño se para y muestra su libro a la maestra.]
Maestra: ¡Huy, eso está bien!
[La maestra se vuelve hacia un niño.]
Maestra: ¿Por qué no trajo su lápiz? ¡Está molestando! ¡Estese tranquilo!
[La maestra mira el libro de ejercicios de este niño y se da cuenta de que éste todavía está escribiendo la fecha.]
Maestra: Puede escribir la fecha después. Yo amo a mi madre. Tercera línea: Mi padre me ama.
Niños [al unísono]: Mi padre me ama.
[La maestra se pasea alrededor del aula repitiendo la oración una y otra vez.]

En las escuelas convencionales, el análisis de las interacciones en el aula mostraba cómo los propósitos relacionados con la corrección del comportamiento podían adoptar formas muy fuertes de control.

Maestra [a un niño de cuarto grado acerca de su tarea que debía realizar en el pupitre]: ¿Terminó su cuestionario?

Alumno: No.
Maestra: ¡Entonces póngase a trabajar en él!
Maestra [a otro alumno]: ¿Terminó su trabajo? ¡Deje de ser holgazán! Si se va a sentar ahí, entonces trabaje! ¡Me escuchó, Mike, trabajo!

La última parte de este extracto también ilustra una práctica muy común que hemos caracterizado como "monólogo del maestro". Los siguientes ejemplos son aun más ilustrativos de esta práctica, la cual, de hecho, es otra forma de repudio de la posible contribución de los alumnos a una clase o lección.

Maestra [a un alumno de cuarto grado que trata de leer en alta voz]: !Lea en alta voz! ¡No puedo oír! !No sé si puede leer o no! ¡No lea los signos de puntuación! Voy a ser sincera con Ud.: primero, no le puedo oír; segundo, se está moviendo como un carro lento; tercero, no se detiene ante los signos de puntuación.
Maestra [volviéndose hacia los otros alumnos]: ¿Se dan cuenta de que lo que se les dice es por su propio bien?
Maestra [al niño que estaba leyendo]: !Siéntese!

Es concebible que la práctica de "monologar" no fuera necesariamente signo de desinterés por los niños, sino mucho más una indicación de la frustración de la maestra con la falta de respuesta por parte de estos. Sin embargo, en la práctica parecía ser más despreocupación, respondida con desinterés y, por ello, conducente a la frustración. La falta de preocupación por los niños podía verse también en las instancias donde las maestras parecían manifiestamente no ocuparse de lo que sucedía en el aula, ignorando acontecimientos a los que debían haber prestado atención. Esta actitud es lo que hemos llamado el estilo *laissez-faire* (dejar hacer).

Alumno: ¡Maestra, maestra, él se llevó mi lápiz!
[La maestra ignora lo que se le dice.]
Maestra: ¡Magali, haga esa operación!
Magali [permanece sentada]: ¡No, no!
[La maestra corrige a otro estudiante que está leyendo.]
Maestra: Esto es "la" y esto es "lo".
[Los niños hablan y hacen otras cosas.]

[Otra ocasión]
[Hay una cantidad de sumas en el pizarrón para que los niños las copien y realicen. Sin embargo, no todos los alumnos participan en el trabajo, hay un grupo que hace cuentos y chistes. La maestra ignora la interrupción y trabaja con un niño en la lectura.]
Alumno [gritando a la maestra]: ¡Maestra, maestra! ¡El se llevó mi lápiz!
Maestra [no hace caso de la llamada, habla a otra niña en la clase]: ¡Magali, trate de hallar la respuesta!
Magali: No, no [permanece sentada].
[La maestra no hace caso de la respuesta de Magali y continúa con el alumno que está leyendo.]

El clima del aula en estas situaciones era tenso y los niños parecían cansados y frustrados, reforzando con ello la propia frustración de la maestra y la ausencia de un propósito. A menudo, el desarrollo de un monólogo era una manera de reaccionar al continuo silencio de los alumnos cuando la maestra había tratado de extraer respuestas a preguntas específicas.

En contraste con estas formas de autoritarismo en las escuelas convencionales, las maestras de la escuela básica parecían más preocupadas por hacer que los niños

participaran en situaciones de la clase. En estas escuelas, las actividades del aula, aun cuando muy similares en estructura a las de las escuelas convencionales, parecían reflejar la filosofía más progresista de la escuela así como diferencias en el estilo y la personalidad de la maestra. La dinámica maestra de primer grado en la escuela urbana creativa parecía seguir los principios contenidos en el programa experimental de la escuela. No se enseñaba a leer con el método silábico sino con el enfoque global. Las actividades de los niños se establecían individualmente de acuerdo con su habilidad para leer y escribir. Había usualmente tres grupos de niños trabajando juntos en su clase.

Maestra [va hacia la mesa 1 y da a los ocho alumnos una bolsa de letras y formas de palabras]: ¡Tenemos que tratar de encontrar estas letras que forman sus nombres! Pongan las letras en un lado y las palabras en el otro. ¡Pongan junto lo que vaya junto!
Maestra [va a la mesa 2 y les dice a los nueve alumnos]: Vamos a hacer una lista con los nombres de las personas que viven en su casa.
Maestra [continúa]: Bien, vamos a incluir a esas personas que son sus parientes aun cuando no vivan en las casas de Uds.
Maestra [pasando a la mesa 3 donde hay 21 niños]: Vamos a hacer una actividad para la que les voy a dar una hoja de papel.
[Los niños en la mesa 3 están aprendiendo a leer.]
Maestra: Escribamos la palabra "peluche". Vamos a ver Nereida, ¿cómo le suena la palabra "peluche"?
[Nereida permanece silenciosa. La maestra se vuelve hacia otro alumno.]
Maestra: ¡Vaya a la pizarra Eli y escriba "peluche"!
Maestra [a otros alumnos]: ¡Sólo miren, no tachen lo que tienen!
Maestra: Vamos a ver Nereida.
Nereida [va al pizarrón y escribe]: bulia.
Maestra [a los alumnos]: ¿Piensan Uds. que ella podía haber escrito esto de un modo diferente?
Niño [va al pizarrón y escribe]: UCHR.
Maestra: ¿Se podía haber escrito esto de otro modo?
[El niño hace un gesto afirmativo.]
Maestra: ¿Creen Uds. que la palabra "peluch" tiene una "a"?
Alumnos [al unísono]: Sí . . . no.
[Un alumno va al pizarrón y escribe "PUCH".]
Maestra: Ayer escribimos la palabra "perro". ¿Puede alguien escribir "perro"?
Maestra: Jennifer, vaya al pizarrón y escriba la palabra "perro".
[Jennifer va al pizarrón y escribe "perro".]
Maestra: La palabra "perro" es como "peluche". [Señala a la palabra "puch" escrita anteriormente en el pizarrón.] ¿Qué necesita la "p" para que se lea "pe"?
Maestra: Venga David y añada a la "p" lo que se necesita para que se lea "pe".
David [va al pizarrón y escribe]: pe.
Maestra: ¿Qué necesita "pe uch para convertirse en "luch"?
David [escribe en el pizarrón]: lu.
Maestra: ¿Está completo el trabajo? ¿Quién sabe lo que falta?
Rosa [se levanta, va al pizarrón y escribe]: peluche.
[La maestra llama a otra niña para ir al pizarrón y le pide que lea la palabra; lo hace correctamente.]

Una forma de control más estricto se ejercía por la maestra de cuarto grado en la misma escuela.

Maestra: ¿Qué utilizan Uds. para hacer un relieve?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]

Maestra: ¿Qué tienen en sus manos?
Maestra: ¡Ah!
Maestra: Les voy a dar una hoja en blanco y Uds. deben hacer su propio diseño.
Alumno: Yo quiero hacer un bolívar [una moneda].
Maestra: Bien, entonces debe hacer un diseño y no solamente trazar la moneda, porque si no será muy pequeña.
Otro niño: ¿Qué debo hacer?
Maestra: Lo que quiera.
Maestra [a los alumnos]: Uds. deben resolver por sí mismos cómo lograr el relieve en la hoja de aluminio. Yo no les voy a ayudar.
Niño [caminando hacia la maestra]: ¡Maestra, mire!
Maestra: ¡Bien!
Alumno: Maestra, ¿puedo hacer un barco?
Maestra: Lo que quiera.
[Los niños continúan trabajando en sus diseños.]
Maestra: ¡No hagan todavía el trabajo en aluminio. Deben primero preparar el diseño en la hoja de papel!
Maestra: Solamente aquellos que me muestren su trabajo en el papel y tengan mi aprobación pueden hacerlo en aluminio.
Alumno: ¡Maestra, mire!
Maestra: ¡Está bien! Pero quiero poder sentir con mis dedos que está en relieve. ¿Cómo puede hacerse esto?
Alumno: ¡Maestra, mire!
Maestra: ¡Bien, pero trate de hacer que el relieve salga!

El tipo de actividades escolares parecía afectar el comportamiento de los alumnos en esta escuela creativa. Durante el desarrollo de una clase normal, siempre parecía que había ruido mientras los niños intervenían espontáneamente y, en cierta forma, de manera desordenada; sin embargo, durante sus actividades de taller había mucha más concentración y silencio.

En la escuela comunitaria rural, la enseñanza estaba fuertemente afectada por la naturaleza de la escuela. Las actividades del aula que, en las escuelas básicas se organizan en torno a "círculos de interés" (unidades generadoras de aprendizaje) se relacionaban específicamente con necesidades locales, agrícolas y vocacionales de otro tipo y problemas de la comunidad en medio de la cual estaba enclavada la escuela. La escuela también se enfrascaba en una serie de actividades relacionadas con el desarrollo de la comunidad, tales como oportunidades recreacionales, asesoramiento familiar y alfabetización, y organización de otros tipos de eventos culturales. Durante la observación de esta escuela, descubrimos cómo se ponían en práctica estas amplias metas y cómo las mismas afectaban las prácticas docentes, de modo que los contenidos parecían estar más relacionados con la naturaleza particular de la escuela y con los antecedentes familiares de los niños.

[La actividad diaria se escribe en el pizarrón: Condiciones Ambientales Necesarias para una Buena Salud.]
Maestra: ¿Cómo deben ser las condiciones ambientales?
Alumnos: Limpias, sin moscas o cucarachas.
Maestra: ¿Las ventanas deben estar cerradas o abiertas?
Alumnos: Cerradas.
Maestra: ¿Qué?
Alumnos: Abiertas.
Alumnos: Porque tiembla el cacho.
Alumno: Maestra, mi madre no puede dejar las ventanas abiertas porque podrían entrar cucarachas con píldoras de mandrax [drogas].

Maestra: ¡Ah!
Alumno: Maestra, ¿qué signfica eso de las "condiciones"?
Maestra: ¿Qué debes hacer antes de irte a la cama?
Alumno: ¡Lavarme mis dientes!
Maestra: ¡Eso es una condición!

En la escuela comunitaria, la enseñanza de grupos pequeños era una práctica común para el primer grado pero también para el cuarto.

[Los niños entran en el aula e inmediatamente se organizan en tres grupos.]
Maestra: ¡Vamos a revisar los quebrados! [La maestra dibuja tres cuadrados, los colorea y escribe en ellos.] 3/3; 2/3; 1/3.
Maestra: ¿Puede explicar esto Juan Ramón?
Juan Ramón: Aquí hay tres tercios porque hay tres cuadrados coloreados.
Maestra [pasando a otro grupo]: ¿Pueden decirme lo que Uds. compararían con esto?
Alumno: Podría ser una galleta completa y una fracción.
Maestra: ¿A qué se parece la galleta completa? ¿Es lo mismo que las partes fraccionales?
Otro alumno [del mismo grupo]: ¡Maestra, yo quisiera explicar!
Maestra: ¡Hágalo!
Alumno [va al pizarrón y señala los cuadrados con una regla]: Tres tercios, dos tercios y un tercio.
Maestra: Gilberto, ¿puede repetir cuáles son las fracciones en el pizarrón?
[Gilberto repite correctamente.]
Maestra [toma la tiza y escribe]: 3/3
Gilberto [escribe]: 1/3
Maestra: Le dije tres tercios.
Gilberto [escribe]: 3/3
Maestra: Ahora vemos tres tercios.
Maestra: Busque en el pizarrón los tres tercios.
[Gilberto encuentra la fracción y la lee en voz alta.]
Maestra: Ahí está escrita con letras, búsquela con números. ¡Observe, encuéntrela y entonces escriba!.
Gilberto [escribe]: 3/3 es tres tercios.

Las actividades prácticas acercaban al maestro y a los niños en una relación más estrecha que la que se encontró en otras situaciones escolares. Una mañana, por ejemplo, encontramos al cuarto grado enfrascado en la tarea de limpiar la escuela porque el viernes anterior la habían encontrado sucia.

[Un niño le dice a la maestra que él le pedirá al jardinero que le preste la manguera para regar los jardines y el patio.]
Maestra: ¡Sí, hagalo!
[El alumno va hacia la manguera, la conecta al grifo y comienza a regar. Otros maestros observan a los niños.]
Maestra: José Luis, riegue las plantas cuidadosamente y cuando termine vaya al aula.
[La maestra le dice a otros niños que se laven las manos si han terminado. Algunos niños barren con entusiasmo agrupando las hojas en una pila ordenada y recogiéndolas con sus palas para echarlas en la basura. Una niña trae una escoba y limpia los pasillos cercanos a la entrada principal.]
Primer niño [a otro que está cerca de él]: ¿Dónde está la parafina?
Niño segundo: ¿Para qué la quieres?
Primer niño: La maestra la quiere?
Segundo niño: ¡No!

Maestros, padres y alumnos reparan juntos la escuela de una comunidad rural en Venezuela.

Maestra [escuchando la conversación]: ¡Oí lo que dijo! [El segundo niño entrega la botella de parafina.]

Maestra: ¡Ahora pónganse en fila porque los comités han terminado todos su trabajo!

Maestra: Quiero que observen cuidadosamente durante el recreo a aquellos niños que tiran papeles en los alrededores y les digan que no deben hacer eso. ¡Es suficiente por hoy!

[Las niñas forman dos filas y los niños también. Cuando están formados comienzan a cantar el himno nacional dirigidos por la maestra de música. Una vez que han terminado de cantar, uno de los niños les dice a los otros, que tienen las manos levantadas saludando a la bandera, que ahora pueden descansar. Entonces los niños van hacia sus aulas. Según lo hacen, marcan su asistencia en un pizarrón. La maestra explica que no hay llamado a lista y que los niños sólo tienen que llevar sus tarjetas de asistencia al pizarrón.]

Maestra: Todo aquí está muy sucio. Limpien sus pupitres con un paño.

[Un niño se pone de pie, toma un paño y limpia algunos de los pupitres.]

Maestra: ¿Bueno, cómo pasaron el fin de semana?

Alumnos: ¡Bien maestra!

Maestra: ¿Hicieron su tarea?

Alumnos: Sí.

[Sacan sus libros de ejercicios y los ponen sobre el pupitre.]

Maestra: ¡Cada grupo revisará su trabajo!

[La maestra nos explica que es una práctica normal y que los niños se corrigen unos a otros trazando una línea negra en los libros donde no encuentran la tarea hecha y una azul en aquellos donde sí está completa.]

Maestra: ¿Terminaron? Su grupo, Luis . . . ¿han terminado? ¿Liz, Yolimar?

[La maestra va al pizarrón y dice mientras escribe.]

Maestra: Esta era la tarea. Aquellos que estaban ausentes el viernes deben copiarla y hacerla para mañana.

Resumiendo, aun cuando las escuelas no diferían marcadamente en el estilo general de conducir sus lecciones y el método de recitación era claramente el modo preferido de enseñanza, la naturaleza de la escuela permitía algunas variaciones. La característica experimental de innovación de las escuelas urbanas creativas y las comunitarias rurales era claramente aparente en la estructura y tipo de actividades docentes; los niños difíciles parecían sentirse más cómodos en estos escenarios que en los más tradicionales de las escuelas convencionales. Sin embargo, es difícil concluir que las diferencias en las escuelas iban más allá de lo que se ha descrito, según estaba claro que las diferencias entre las maestras eran también un factor importante en las variaciones de estilo que se encontraron en las aulas. Estas variaciones de estilo, a su vez, no afectaban lo que todavía era un factor importante, aun en la más progresista de las escuelas: el hecho de que los maestros controlaban claramente la naturaleza y el alcance de las actividades docentes.

Mecanismos de evaluación y estímulo

A pesar de las versiones aceptadas de lo que constituye el éxito o fracaso escolar, que consideraremos más adelante, hay mucha información que los alumnos reciben acerca de su situación y que proviene de los modos en que se les expresa el reconocimiento y el estímulo y se les corrige durante las clases. Se notaron diferencias entre las maestras y escuelas a este respecto, ya que las maestras de las escuelas convencionales tendían a ser más arbitrarias en sus estrategias de evaluación y estímulo que las maestras de las escuelas básicas; esto era especialmente cierto con los maestros responsables de los niños más pequeños. Los ejemplos siguientes ilustran lo que podríamos llamar formas denigratorias de evaluación de lo que el niño está haciendo.

Maestra: ¡Lea alto! ¡No le puedo escuchar! No sé si es capaz de leer o no. ¡No lea signos de puntuación! Le voy a ser sincera: primero, no le puedo escuchar; segundo, se está moviendo como un carretón lento; tercero, no se detenga ante los signos de puntuación!

Maestra [volviéndose a otros alumnos]: ¿Uds. se dan cuenta de que lo que se les dice es por su bien?

Maestra [al alumno que estaba leyendo]: ¡Siéntese!

[En otra ocasión: durante una lección de lectura]

Maestra: ¡Ninoska, lea!

[Ninoska lee con un tono muy bajo de voz.]

Maestra: ¿Ud. oye, Ninoska? Yo no. No puedo oír nada. Si alguna vez llega a presidente y tiene que pronunciar un discurso, ¿cómo va a escuchar todo el mundo?

Otro alumno: Ella tendrá un micrófono.

Maestra: ¡Silencio!

[Los alumnos están inquietos; dos están peleando entre sí, la maestra no les hace caso.]

Maestra: ¡Gregorio, lea!

Maestra [a Gregorio según éste lee]: Ud. no lee mal. ¡Hay otros que son peores! ¡Siéntese!

Un modo contrastante de tratar la dificultad de leer en alta voz experimentado por los niños de antecedentes familiares pobres se provee en el siguiente extracto de una lección en una de las escuelas básicas.

[Los alumnos están sentados en círculos y la maestra discute con ellos sus dificultades en la lectura mientras que pide sugerencias para mejorarlas.]

Maestra: Elizabeth, ¿qué estaba sugiriendo Dajanira a Enrique?
Elizabeth: Bueno, que él debe practicar su lección en casa para que quede bien.
Juan [levanta la mano]: Para dejar de tener miedo debe leer cosas a su tía o a su madre.
Maestra: Estamos hablando críticamente acerca de lo que se debe hacer para mejorar la lectura. ¿Por qué piensa que tiene miedo?
Mario: ¡Porque lee en voz baja!
Maestra [volviéndose hacia otros niños]: ¿Por qué piensa la mayoría de Uds. que Enrique tiene miedo?
Alumnos [al unísono]: ¡Porque él dijo eso!
Maestra: ¿De modo que podemos juzgar la cuestión basándonos en lo que él dijo?
Luchín [pidiendo hablar]: Si la maestra le pide que hable ante otras personas, ella quiere que esas personas le ayuden a él; si él dice algo incorrecto, entonces los otros se ríen de él.
Maestra: ¿Qué recomendarían Uds.?
Luchín: ¡Quedarse en silencio!
Msrunja: ¡El debe decírselo a alguien, debe hacerlo!
Maestra [al niño afectado]: ¿Está de acuerdo con esa recomendación?
Enrique: Sí.
Pedro: Yo podía ver esto cuando una lección iba a comenzar, él se ponía de pie lleno de miedo.
[Enrique hace un gesto hacia la maestra y ella se vuelve hacia él.]
Maestra: ¿Es cierto eso?
Enrique: Era así . . . .
Maestra: Vamos a pensar en la sugerencia que Ud. dio a Enrique en relación con la lectura. Héctor y Enrique, ¿a quién dieron Uds. más sugerencias?
Alumnos [al unísono]: A Enrique. Enrique lee mejor que Héctor.

Otros mensajes relacionados con la capacidad de un alumno se transmitían a través del favoritismo hacia algunos alumnos y descuido hacia otros. Patricia era una alumna favorecida quien terminó exitosamente su año. Procedía de un ambiente familiar en desventaja pero tenía una personalidad más fuerte que otros niños en su clase. Su aparente confianza en sí misma la llevaba a afirmar su papel como estudiante utilizando las palabras de su maestra: "mi papel es aprender para convertirme en una profesional y depender totalmente de mí misma". Patricia se reconocía claramente como un elemento dirigente en su clase y se seleccionaba para responsabilidades especiales tales como ponerse al frente de una clase de nivel inferior si una maestra estaba ausente. Su maestra la consideraba más como una ayuda que como una alumna.

[La maestra camina hacia el fondo del aula con algunos papeles blancos y comienza a cubrir la tablilla de anuncios.]
Maestra [a Patricia]: Este papel está sucio. ¿Por qué?
Patricia: ¡Fue el turno de por la mañana el que hizo eso!
Maestra: ¿Trajo sus tijeras?
Patricia: Las olvidé.
Maestra: ¿Por qué? Sabía que hoy íbamos a hacer la exposición para la tablilla.
Maestra [volviéndose hacia los otros niños a quienes ha ignorado hasta el momento y se prepara para salir del aula con Patricia]: ¡Ud., trabaje en la lección de lenguaje que se puso para el examen!
[Patricia regresa al aula; la maestra la sigue con un par de tijeras en la mano. Patricia se dirige al escritorio de la maestra. La maestra corta algunas tiras de papel azul. La maestra y Patricia hablan de algo. La maestra le da a Patricia una tira azul y ella va a la tablilla de exposición en donde comienza a desprender el papel blanco.]
Maestra [hablando a un niño que se ha parado]: ¿Terminó de revisar las preguntas?

Alumno: No.
Maestra: ¡Entonces revise!
Maestra: Valenzuela, ¿terminó?
Valenzuela: ¡Sí!
Maestra: Mariana, ¿terminó?
Mariana: ¡Sí!
Maestra: ¡Entonces venga y ayúdeme!
[Valenzuela y Mariana caminan hacia el escritorio de la maestra.]
Patricia: Mariana, ¡venga acá!
[Mariana se da vuelta, pero no se mueve de donde está.]
Patricia [visiblemente molesta]: ¡Mariana!
Maestra: ¡Mariana, vaya y ayude a Patricia!
[Mariana obedece y comienza a ayudar a Patricia a quitar el papel blanco de la tablilla.]

La información acerca de los antecedentes familiares desventajosos de un niño o limitaciones en el comportamiento intelectual se utilizaban por algunos maestros como indicaciones del fracaso potencial del alumno. La consecuencia inadvertida de esta valoración era tratar al niño amablemente pero sin estimularlo, o recriminarlo constantemente por el poco rendimiento en el aprendizaje o mala conducta. Los niños podían entonces ser clasificados como fracasos potenciales y, en algunos casos, como en el de Fernando, la profecía se cumpliría.

Pedro

Tiene 12 años de edad y es el tercero de diez hermanos. Vive con sus hermanos porque, según explica, "mi madre tenía cáncer; una noche se la llevaron y al día siguiente estaba muerta; mi padre se fue, vive solo". Pero él se mantiene en contacto con su padre: "nos da centavos para alimentos, y cuando no lo hace, mi hermano mayor nos los compra". El dice que trabaja con un señor: "lo ayudo a poner bloques y a preparar la mezcla, me paga de 20 a 30 bolívares al día, yo guardo el dinero o se lo doy a mis hermanos para que lo guarden". Pedro piensa que la escuela "es una buena cosa, tengo amigos, y siempre he asistido a ella". A él le gustan las matemáticas, el lenguaje y la higiene"; la maestra se preocupa, explica todo lo que pone en el pizarrón. Para Pedro, el fracaso es cuando "algunas veces algo se derrumba" y el éxito cuando "paso a años superiores"; él se dice a sí mismo "tengo que estudiar para ser capaz de ir a trabajar". La maestra de Pedro piensa que es un niño muy trabajador.

Pedro aprobó su cuarto grado con 15 puntos.

Fernando

Fernando ha pasado dos años en esta escuela. Fue a una escuela concentrada durante sus dos primeros años. La maestra de Fernando dice de él que "no hace su tarea", "no muestra interés en la clase", y "siempre está distraído". Fernando procede de una familia separada; su madre vive con un hombre llamado Luis, pero Fernando no conoce su apellido. La madre trabaja duro, se va de la casa muy temprano y regresa a las ocho de la noche cada día. Fernando y sus tres hermanos (dos niñas y un niño) se quedan con su abuela. Cuando viene a casa Fernando mira la televisión hasta que presentan el programa "Mosquita Muerta" (un programa que presentan a las once). Algunas veces visita a su padre, que vive solo, y le ayuda a limpiar su casa, sacar la basura y limpiar el patio. A Fernando le gusta la escuela pero no la directora de quien piensa que es "mala": "Ella no viene a la escuela". Le gustan su maestra y sus compañeros de clase. "Son buenos conmigo y yo soy bueno con ellos". El también dice "Me ocupo de mi madre, cuando ella llega tarde a casa me preocupo. Ella termina el trabajo a las seis pero algunas veces llega a casa a las ocho". Para este niño tener éxito significa pasar de

grado, "aun si no se tiene muy buenas notas" y el fracaso significa "jugar pelota, no estudiar y tener malas notas". Fernando explica que él va a la escuela para aprender a escribir y contar de modo que pueda ser capaz de trabajar.

Fernando suspendió con 5 puntos.

Otra manera de considerar los antecedentes de un niño era ocuparse de sus limitaciones de comportamiento (que se podían hacer remontar al hogar) de una manera que incluía una explicación del comportamiento que se estaba enseñando. Esto era evidente en las lecciones de una de las maestras en la escuela básica urbana. Aun cuando, como otras maestras, ponía énfasis en las normas de comportamiento, ella trataba de estimular que pensara acerca de las mismas.

Maestra: Primero que todo debemos recordar las normas del buen hablar y de la atención.
Juanito: Prestar atención cuando alguien está hablando.
Luis: Levantar la cabeza cuando se quiere decir algo.
Maestra: Prestar atención a lo que alguien pregunta.

[En otra ocasión]
Maestra [durante una lección de coser]: Hay muchos niños a los que sus madres no les permitirían coser botones o una costura porque estas madres dicen que esto es "trabajo de mujeres". Pero esto no es así. ¡No hay nada malo con la costura!
Maestra: Ellas tampoco dejan a los varones entrar en la cocina, pero los niños deben ayudar en la casa.

A menudo se vio a esta misma maestra utilizando cuestiones actuales como tema de discusión con los niños y parecía interesada en la percepción que tenían los niños del mundo que los rodeaba.

Maestra: No sé si escucharon anoche que hoy las escuelas deberán organizar un pequeño acto de solidaridad con Argentina. Solidaridad significa que debemos apoyarlos.
Maestra: ¿Rosalía?
Rosalía: Mi madre dijo que ellos [los argentinos] van a pelear por las Malvinas.
Maestra [mirando a otro alumno]: ¡Mire cómo estos niños saben lo que está sucediendo!
Mario: ¡Argentina luchará contra los ingleses!
Maestra: Miguel, ¿por qué están peleando ellos?
Miguel: Por un pedazo de Venezuela.
Maestra: No, mi querido, no por Venezuela; por un pedazo de tierra que es una isla. ¿Cómo se llama la isla?
Alumnos [al unísono]: Las Malvinas.

Conceptualización del éxito y el fracaso

En general, no parecía haber grandes diferencias entre las escuelas en la manera en que las acciones implicadas definían las condiciones para el éxito o el fracaso. La definición oficial de éxito en cuanto al número de puntos obtenidos se aceptaba como una indicación de si los niños podían o no podían pasar de una clase a otra. Sin embargo, lo que interesaba era la definición que los padres, maestros y niños daban del "éxito" y del "fracaso" y que iba más allá de pasar

de un año a otro, así como su comprensión de quién era el principal responsable por sus resultados.

Entre los padres y maestros, el éxito se contemplaba en términos de objetivos a largo plazo tales como "cambio en la conducta para permitir a los niños tener un futuro estable", "alcanzar las metas deseadas de modo que se pudieran convertir en ciudadanos dignos del futuro", y "ver a los niños educados, con una carrera y una familia". En su significado a largo plazo, el fracaso se veía obviamente como la situación contraria al éxito y, especialmente, como la situación en la que los niños se comportan de manera recriminable: "Me siento fracasado o mejor dicho, defraudado cuando veo a un niño que muestra un comportamiento diferente al que yo esperaría que tuviera".

Sin embargo, en la práctica los maestros operaban con conceptos de fracaso que estaban vinculados más estrechamente al cumplimiento de peticiones inmediatas. Por ejemplo, al comunicar el castigo por no traer la tarea, las maestras podían también transmitir un mensaje de desconfianza en la habilidad de un alumno particular para mejorar su aprendizaje o comportamiento. Cuando se enfrentaban a una mala conducta, el mensaje transmitido podía ser el de que el favor de la maestra se había perdido: "Es un niño inteligente, pero se comporta mal, por ello no puedo perdonarlo!". El error inmediato, como el que acaecía aprendiendo a escribir, se transmitía al niño como una promesa de fracaso futuro: "Ud. no puede escribir y por ello no va a ser capaz de firmar con su nombre cuando tenga que ejercer sus derechos ciudadanos".

Hablando con rigor, el fracaso, en cuanto a la repetición del año se refiere, no debería ocurrir en los primeros cuatro años de enseñanza primaria en Venezuela. Sin embargo, en las escuelas convencionales encontramos a niños que, dada su edad, habían repetido probablemente más de un año, y quienes, en cualquier caso, estaban experimentando fracasos en áreas de contenido individual. La atribución de responsabilidad por el fracaso entre ellos variaba, aun cuando a menudo encontramos niños que nos decían que era la culpa de la maestra que esto hubiera sucedido. Sin embargo, declaraciones tales como la que sigue mostraban la naturaleza contradictoria de sus percepciones: "Soy yo porque si me porto mal van a llamar a mis padres. Yo soy responsable por mí mismo, por lo que hago a mis compañeros. Uno debe tratar de trabajar y no repetir el mismo grado. Aprenderé o no según la atención que preste a lo que la maestra diga".

Para la mayoría de los niños, fracasar era la misma cosa: quedarse atrás, no sacar la nota para "pasar", y como se expresó en el ejemplo anterior, experimentar la tristeza de que los padres y maestros lo "regañasen". Por tanto, su conclusión, proveniente presumiblemente de los muchos mensajes en el aula, era que si ellos se hubiesen esforzado más, no hubieran tenido que pasar por esta experiencia.

Conclusiones

Aun cuando este capítulo concluye con ideas sobre el fracaso, no se debe inferir que la falta de preocupación por el éxito de los niños fuera una característica dominante en las escuelas que visitamos y entre las maestras cuyas clases observamos. Las condiciones objetivas para una forma más tediosa de experiencia de aprendizaje se encontraron en las escuelas convencionales ya que los ejercicios

de repetición y reiteración se practicaban en contextos más autoritarios que aquellos encontrados en las escuelas básicas. Sin embargo, estas formas eran en gran medida lo que las maestras consideraban como apropiado para que un niño aprendiera a leer, escribir y contar. Tales objetivos cognoscitivos mínimos eran también aquellos de las escuelas básicas, aun cuando en las escuelas creativas y comunitarias, por ejemplo, se enseñaban otros contenidos que tenían mayor sentido práctico y atracción para los niños. También se hallaron más variaciones del estilo recitativo de enseñanza.

La reflexión inquietante que se desprende de hablar con los maestros, niños y padres, y de observar la vida en las escuelas y aulas no es la de que los maestros son responsables por el fracaso, sino la de que son inconscientes de la manera en que contribuyen al resultado. La mayoría de las maestras con las que hablamos parecían preocuparse por sus alumnos y, con mayor o menor sentido de frustración, de su trabajo. Pero había toda un área que quedaba sin examinar y que se relacionaba con su modo de dirigirse y corregir a sus alumnos y los mensajes potencialmente desalentadores que así se transmitían a éstos.

Ministerio de Educación. 1981. Modelo normativo de educación básica. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo, Caracas, Venezuela.

6

Los Maestros Pueden ser Diferentes: Un Caso Boliviano

Maritza B. de Crespo

En lo que podría considerarse uno de los lugares más hermosos del mundo, por encima de la ciudad y casi tocando el cielo, encontramos en medio del paisaje del altiplano una escuela que era diferente. Sin embargo su diferencia no dependía de su ubicación o de la calidad de la edificación, ya que, como veremos, el área y la escuela eran muy pobres. La diferencia consistía en lo que maestros y alumnos estaban haciendo y el modo en que la escuela se relacionaba con la comunidad que la rodeaba.

Los pobladores de Pampahasi (unos 5000) viven en casas de adobe que construyen ellos mismos con techos de zinc corrugado. Sus ancestros, en su mayoría de origen aymará y quechua, vinieron del campo con la esperanza de encontrar una vida mejor cerca de la ciudad de La Paz. Hasta hace poco, no tenían luz ni agua corriente, pero gracias a sus esfuerzos coordinados como comunidad, ahora disfrutan de estas comodidades. Aquellos que encuentran empleo trabajan en la construcción, las minas, la venta ambulante, en el municipio o en el servicio doméstico con familias acomodadas de La Paz. La comunidad cree en la organización y tiene cuatro comités vecinales, cuatro clubs de madres, una asociación de padres-alumnos y una serie de equipos de balompié.

La escuela fue establecida unos 5 años atrás por el mismo director y los maestros que estaban allí cuando hicimos nuestro trabajo de terreno. Es centro de actividades comunitarias de todo tipo, incluyendo cursos que imparten los maestros de manera voluntaria. Así, los miércoles por la noche y los sábados por la mañana, la escuela está ocupada por las madres de la localidad que vienen a aprender a leer y escribir. Pocos niños de los que asisten a la escuela hablan con fluidez el español y en casa hablan uno de los idiomas indígenas principales: quechua o aymará.

Para entender el tema de este capítulo, que trata de la escuela en Pampahasi y una de sus maestras, debemos decir algo acerca del estilo de enseñanza que encontramos en la mayor parte de las aulas de las otras escuelas que observamos (para una descripción de las escuelas ver el Capítulo 3). A lo largo de nuestros dos años de trabajo en esas escuelas, encontramos muy poca diferencia entre lección y lección en la manera en que se llevaba a cabo la enseñanza; ésta era casi siempre mecánica, monótona, autoritaria, y ampliamente centrada en preguntas y repeticiones, como se ve en el siguiente extracto de una clase de primer grado.

Maestra [escribiendo en el pizarrón]: MA - MA: ma - me - mi - mo - mu -, PA - PA: pa - pe - pi - po - pu, DA - DO: di - do - da - du - de.

Maestra [señalando a las palabras y sílabas]: ¡Ahora todos Uds. repitan!
[Los alumnos repiten en alta voz según la maestra va señalando con sus dedos en el pizarrón.]
Maestra: Bien, vamos a ver ahora si esta fila puede ganarle a la otra.
Alumnos [repiten gritando]: MA — ME . . .
Maestra: ¿De qué estábamos hablando?
Alumnos [al unísono]: Etc., etc., etc.
Maestra: ¿Etc? ¿Es eso todo? ¡Continúen escribiendo!
Maestra [dictando]: "Por medio de un sonido agradable . . . ."
Maestra [interrumpiendo el dictado]: Creo que es mejor si dibujan algo. Pueden dibujar un charango [instrumento nativo], un piano o una guitarra.
[Los alumnos comienzan a dibujar.]
Maestra [después de un rato]: ¡Dejen los libros! Ahora díganme, ¿qué es un sonido?
[La maestra comienza a hablar acerca de lo que ella estaba dictando anteriormente.]
Maestra: Ahora hagan silencio, ¿qué es un sonido?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: ¿Qué es un sonido?
[Los alumnos hablan entre sí pero no responden.]
Maestra: ¡Shh! ¡Les estoy preguntado!
Juan: La vibración de un cuerpo contra otro.
Maestra: Vamos a ver. ¿Quién puede decir lo que es un sonido?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: Déjenme ver, ¿quién puede decirme lo que es un sonido?
[Los alumnos aún permanecen en silencio.]
Pedro: La vibración . . . .
Maestra [interrumpiendo]: ¿De qué?
[Pedro no responde.]
Raúl: ¡La vibración de dos cuerpos!
Maestra: ¡Está bien! ¿Y qué son sonidos desagradables?
Alumno: Hojalata.
Maestra: Sí, pero no sólo hojalata; también el chirrido de un radio Chrruuul es un ruido . . . .
Alumno: Que es desagradable de escuchar.
Maestra: Muy bien, ¿y cuál sería uno agradable?
Alumno: Un disco de música.
Maestra: ¡Sí! También un piano. Ahora, ¿cómo se transmite un sonido?

Este ejemplo solamente ilustra una forma de enseñanza basada en preguntas y respuestas en las cuales los niños habitualmente reciben la enseñanza por medio de la reiteración, también presenta un ejemplo de un modo de enseñanza a menudo arbitrario en el que las actividades se varían sin un propósito evidente como, en este caso, pasando del dictado al dibujo y después a la secuencia de preguntas.

La característica que se notaba en el estilo de enseñanza en la mayoría de las aulas que observamos era su apoyo a una forma de aquiescencia sumisa, similar a la manera en que los padres de los niños tenían que relacionarse con los patrones [empleadores o trabajadores de oficina] en la ciudad. Se exponía a los niños a conjuntos establecidos o fijos de creencias expresadas en los rituales escolares y en las oraciones que debían repetir interminablemente. Tenían que aprender acerca de una cultura considerada como superior pero no recibían mucha ayuda para establecer conexiones significativas con su propia cultura. Esta dominación no solamente se expresaba a través del contenido y la forma en que realizaban el aprendizaje sino que era además sancionada a través del sistema de recompensas y castigos: "si no lees esto correctamente, te daré un 001" [una mala nota].

A menudo se suprimían los intentos por resistirse a la tendencia pasiva entre los niños.

Maestra [a los niños]: ¡Cállense, cállense! Edwin deja de hablar . . . . Ahora . . . escribiremos.
Alumno [dicta una palabra en alta voz]: Seso.
Maestra: No, no. Vas a escribir "tomate" usando la "t" de "tic-tac".

Ocasionalmente, los niños eran capaces de tomar la iniciativa para mejorar su aprendizaje.

[Mientras que una maestra corrige la tarea, les pide a los alumnos que busquen palabras en el diccionario. Nosotros pudimos escuchar lo que hablaba un grupo mientras hacía el trabajo.]
Primer alumno: ¡El que primero encuentre la palabra será el ganador!
Segundo alumno: ¡Y le daremos este lápiz!
Alumnos [al unísono]: ¡Bien!
Segundo alumno: Busquen la palabra "director".
[El grupo comienza a buscar la palabra pasando las páginas con mucha rapidez.]
Tercer alumno: Aquí está, director. La encontré. ¡Denme el premio!
Segundo alumno [entregando el lápiz]: ¡Sí, vamos a jugar de este modo!

Como la mayoría de los maestros, aquellos que observamos se consideraban a sí mismos parte central de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no necesariamente responsables por sus resultados. Simplemente por estar ahí, un maestro haría que los niños se comportaran de ciertas maneras. En el momento en que la maestra entraba en el aula, la conversación, la risa y los movimientos cesaban abruptamente y los niños se situaban a la expectativa para esperar las órdenes que vinieran. "¡Silencio, silencio! ¿Dónde creen estar Uds." es la expresión que transforma el dinamismo en rigidez y sumisión. Los maestros funcionaban de maneras diferentes, incluyendo varias mezclas de autoritarismo y benevolencia. La mayor parte del tiempo buscaban un control total del aula, decidiendo si los alumnos participaban en sus clases o si los sancionaban o si negaban valor a lo que hacían.

Maestra: ¡Repitan la tabla del siete!
[El alumno comienza a recitar la tabla.]
Maestra: ¡Más alto!
[El alumno continúa recitando en voz baja.]
Maestra: ¿No se siente bien?
Alumno: No, mi garganta.
Maestra [acercándose al alumno]: ¡Está bien, continúe!

[Otra ocasión]
Alumno: ¿A mí, señorita?
Maestra: ¡Ud. tranquilo! ¡Silencio! ¡Se lo digo, Eliodoro, sus orejas están sucias!

[Otra ocasión]
Maestra: Julio, ¿qué sucede? ¿No sabe? No voy a escribir en el pizarrón. Voy a dictar.
[La maestra escribe en la pizarra la palabra "avión".]
Maestra: Esto es un subtítulo [repite esto tres veces]. Claudia, quítese ese sombrero, le cubre su rostro, no puede ver nada. Miguel Angel, ¿qué pasa? Dionisio, ¿qué está consultando? Mariela, ¡ah esos amigos! Bueno, aquí está el subtítulo. Bertha, un subtítulo, Bertha . . . . Esto es un subtítulo. Ya es hora de que entiendan . . . .

A pesar de este dominio total del aula y de obligar virtualmente a los niños

al sometimiento, los maestros imaginaban teóricamente al buen alumno como alerta, preguntando y dando ejemplos de aprendizaje creativo. Con esta imagen en mente, ellos atribuían la diferencia entre su alumno ideal y el real a limitaciones relacionadas con los antecedentes familiares.

> *Maestro* [refiriéndose a un alumno con dificultades docentes]: Este niño tiene problemas en casa, con su familia; parece tener traumas debido a la poca ayuda que recibe. El segundo caso, es el de un niño que repitió su primer grado . . . y ahora, a pesar de que está en segundo no puede salir adelante ni con la lectura ni con la escritura. Pienso que debe tener algún problema de familia.

En gran medida, nos parecía que mientras los maestros consideraban los antecedentes familiares de pobreza de un niño como responsables del fracaso en la escuela, hacían poco esfuerzo para ayudar a los niños a integrar sus experiencias personales en el hogar con lo que se estaba enseñando en la escuela. Pocos niños habían visto un piano, de modo que utilizarlo como ejemplo parecía fuera de lugar; éste también era el caso en una referencia particular a un billete de mil pesos (moneda nacional).

> *Maria*: En nuestra tienda nadie compra con billetes de mil pesos.
> *Juan*: ¿Hay billetes de mil pesos?

"Luis", dijo su maestro, "tiene cero en lectura y cero en escritura", sin embargo, Luis tenía una vida que conllevaba responsabilidades fuera de las actividades de la escuela y mostraba un interés por acontecimientos en el mundo exterior.

> *Entrevistador*: ¿Quiere aprender no?
> *Luis*: Sí, pero no en clase, no me gustan mis lecciones.
> *Entrevistador*: ¿Por qué?
> *Alumno*: Porque son aburridas, siempre lo mismo, y la maestra siempre repite las mismas cosas.
> *Entrevistador*: Oh, ¿cómo es su maestra?
> *Luis*: Bien, es muy buena, pero no sabe algunas cosas.
> *Entrevistador*: ¿No sabe? ¿Qué es lo que no sabe?
> *Luis*: Ella no sabe a quién mataron el otro día.
> *Entrevistador*: ¿A quién mataron?
> *Luis*: Ud. es como ella. Fue esa persona a la que lanzaron una bomba durante el desfile.
> *Entrevistador*: Oh, sí, Sadat. ¿Sabe por qué lo mataron?
> *Luis*: Porque es amigo de los gringos.
> *Entrevistador*: Y tu maestra no sabía eso.
> *Luis*: No, a ella no le gusta hablar de esas cosas.
> *Entrevistador*: ¿Por qué dice esto?
> *Luis*: Porque cuando trato de hablarle ella dice "shhhhh . . . mejor se están tranquilos".
>
> [Más tarde]
> *Entrevistador*: ¿Habla con su maestra?
> *Luis*: ¡No!
> *Entrevistador*: ¿Por qué?
> *Luis*: ¡Porque no puedo!
> *Entrevistador*: ¿Por qué?
> *Luis*: Porque no puedo . . . ¡sólo algunas veces!
> *Entrevistador*: ¡Oh, algunas veces! ¿Y de qué hablan entonces?
> *Luis*: Acerca de lecciones solamente, pero no recuerdo.
> *Entrevistador*: ¿Le habla ella acerca de su tarea?

Luis: No, ella solamente corrige mi cuaderno.
Entrevistador: ¿Y cuando ella lo mira qué dice?
Luis: "Mal" algunos días. Algunos días "bien".
Entrevistador: ¿Y lo llama al pizarrón?
Luis: Me ha llamado solamente una vez.
Entrevistador: ¿Solamente una vez este año?
Luis [afirmativo]: Ajá.

[Más tarde]
Entrevistador: ¿Habla con su padre?
Luis: Sí.
Entrevistador: ¿Acerca de qué?
Luis: Acerca de lectura, suma y resta.
Entrevistador: ¿No hablan de balompié, de la casa, otras cosas?
Luis: No, solamente algunas veces de balompié.

[Más tarde]
Entrevistador: ¿Con quién prefiere hablar?
Luis: ¡Con mis amigos!

[Más tarde]
Entrevistador: ¿Qué hace los sábados y domingos cuando no está en la escuela?
Luis: Juego un poco, después voy con mi papá al Alto.
Entrevistador: ¿Al Alto? ¿Está su casa allí?
Luis: No, mi casa no está allí. Voy allí a vender máquinas.
Entrevistador: ¿Vende máquinas? ¿Le ayuda a su padre con su trabajo?
Luis: Sí, a vender máquinas.
Entrevistador: ¿Y cuánto cuesta la máquina?
Luis: ¡Se vende por cerca de ocho mil pesos!
Entrevistador: ¿Qué tipo de máquina es ésa?
Luis: Una máquina de coser.

Al reflexionar sobre el material de nuestra observación y las notas de las entrevistas era fácil detectar la naturaleza de la estructura de poder en que se apoyan los papeles que estos niños desempeñarán cuandc crezcan en una sociedad que disminuye la participación de los pobres y de los grupos indígenas. También era fácil notar las fuerzas culturales opuestas en sus vidas: la de la escuela o cultura urbana y la de la comunidad aymará.[1] Estos ejemplos nos llevan a sugerir que tan temprano como en la escuela primaria, los destinos de los niños aymará se moldean según se les muestra la superioridad de la cultura urbana española y se les socializa para aceptar que sus orígenes étnicos los hacen sirvientes de esa cultura. Resumiendo, al ser testigos de modos autoritarios y unilaterales de comunicación que requieren respuestas específicas, entendimos cómo los niños encontraban más fácil ser sumisos y acríticos y, al igual que sus padres, permanecer silenciosos.

Un buen ejemplo de la distancia entre los dos mundos se dio durante una reunión del club de madres en una de las escuelas. Las asistentes a esta reunión se distribuyeron en tres grupos. Las mujeres que hablaban solamente español y usaban falda se sentaron en el centro de la habitación. Ellas fueron las únicas que hablaron e influyeron en el resultado de la reunión. Las mujeres sentadas en el suelo a cada lado de la habitación, hacia el frente, hablaban español y aymará;

[1]Otros estudios sobre el sistema de educación rural en Bolivia han reafirmado este punto de vista, incluso cuando experiencias tales como las de la escuela Ayllú, basada en el sistema indígena de organización social, se habían puesto en práctica (Huacani y otros 1978).

ellas hablaban en español a las mujeres del centro de la habitación y en aymará entre ellas. El grupo de las mujeres sentadas en el suelo al fondo de la habitación usaban las polleras indias y hablaban solamente aymará. Estas mujeres nunca hablaron durante la reunión; solamente hablaron entre sí.

La sensación de pertenecer a estratos más bajos de la sociedad y, por tanto, de tener poca influencia fue verbalizada por la madre de un niño en una de las escuelas.

> Sí, yo me llevo bien con las maestras. Soy una mujer humilde y no debo discutir con ellas. No me gusta discutir cuando ellas [las maestras] nos explican acerca de la cuota [dinero para actividades escolares]. Ellas sólo me dicen cuánto es y yo se lo doy.

Enseñando en Pampahasi: Un Estilo Diferente

La señora Rosa había tenido la suerte de comenzar su carrera profesional en las provincias en una escuela donde había un deseo de cambiar las prácticas establecidas para beneficio de los alumnos. Después de completar allí su segundo año "de aprendizaje", fue a otra escuela provincial donde le fue posible poner a prueba nuevas técnicas docentes: "las monjas me permitían llevar a cabo docencia de grupo; ellas hacían énfasis en el trabajo personalizado. Nosotros éramos capaces de trabajar con los padres, y enfrascarnos con ellos en actividades educacionales". Siendo una maestra joven que había enseñado por solamente siete años y habiendo estado en medios escolares propicios, la señora Rosa no había sufrido la frustración experimentada por muchos de sus colegas.

El director de la escuela en Pampahasi, donde encontramos a la señora Rosa, era un educador cálido y sincero. Fue uno de los pocos maestros que encontramos que se sentía feliz con lo que estaba haciendo.

> Sí, estoy contento. Desde el principio, desde el momento en que comencé a trabajar como maestro traté de servir a la educación y de trabajar con eficiencia . . . . Me gusta trabajar en vecindarios pobres porque me puedo adaptar a tales situaciones. Procedo de esa cultura, de modo que se puede decir que me puedo adaptar, puedo conversar, puedo hablar en las lenguas vernáculas.

La señora Rosa enseñaba a los grados cuarto y quinto en un aula cuando observamos sus clases. Tenía 30 alumnos de cuarto grado y 13 de quinto y era responsable de un grupo de tercer grado. Su estilo docente se ajustaba al patrón típico que encontramos en otras aulas, pero notamos que se preocupaba por introducir significado y pertinencia a sus preguntas y por permitir a sus alumnos contribuir a la lección.

Maestra: El primero, el primer número. ¿Cuál es?
Alumnos [algunos al unísono]: Uno.
Maestra: ¿Y el segundo?
Alumnos [más de ellos al unísono]: Dos.
[Continúan de este modo hasta que la maestra llega a 10.]
Maestra:¿Y cómo sería el número once?
Alumnos [varios al unísono]: Onceavo.
Maestra: ¿Y veinte?
Alumnos [pensando]: Mmmm.
Niña: Vigésimo
Niño: Dos décimos.

Maestra: Lo que Ema ha dicho está bien, pero ella debe pronunciar cuidadosamente.
[La maestra se refiere a la pronunciación correcta del sonido "v" que en español tiende a confundirse con el sonido "b".]
Niño: ¿Puede enseñarnos veinte, treinta, cuarenta?
Maestra: Sí, vamos a seguir. Ahora, ¿cómo sería el treinta?
Niño: Trigésimo.
Maestra: ¿Recuerdan quién llegó en el décimo lugar en la carrera de autos?
[Se refiere a la carrera que se efectuó el domingo anterior.]
[El alumno permanece en silencio por un instante.]
Niño: Carlos, el chino.
Maestra: ¿Quién llegó en décimo tercer lugar?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: Bueno, tendrán que averiguarlo. Tendrán que leer el periódico. ¿Por qué dicen primero, segundo, tercero o cuarto?
Niño: Para aprender a escribir.
Otro niño: Porque es ordenado.
Una niña: Sí, para ordenar.
Maestra: Sí, nosotros sabemos que estos números nos permiten establecer un orden y por ello se llaman ordinales.
Maestra: Ahora, vamos a ver el orden en el que Uds. han terminado sus composiciones [una actividad en la que se habían enfrascado anteriormente].

Varias cosas le dan a este ejemplo un carácter atípico. Primero, la maestra alerta a los niños en relación con cambios que deben considerar según recitan los números ordinales. Pasando del décimonoveno al vigésimo número ordinal en español lleva consigo un cambio en la terminación de la palabra así como un cambio en la lógica para decidir cómo se deben nombrar los ordinales que siguen. La maestra se detiene cuando llega al número once ordinal y enfatiza la pregunta. Los niños tienen que reconocer que, si bien los primeros diez números ordinales implican añadir la terminación "imo" o "avo" al número cardinal, cuando llegan al número 20 ordinal deben usar una palabra totalmente nueva, "vigésimo", y proceder de esta manera para decir trigésimo, cuadragésimo, y así sucesivamente. Segundo, la maestra imparte esta lección de modo reiterativo utilizando ejemplos pertinentes a la experiencia de los niños. Por ejemplo, el del ganador de la carrera de autos de la semana pasada, sobre quien la mayor parte de los niños en la comunidad estarán informados. Finalmente, su modo de preguntar descansa menos en información concreta y se basa más en el razonamiento, mientras que provee nueva información o les dice a los niños como pueden obtener información: "Adela, tendrá que investigar. Tendrá que leer el periódico".

Al comienzo de este capítulo, se presentó un segmento contrastante con la ritualización de actividades tales como el dictado, los cambios arbitrarios de actividades, el uso de ejemplos sacados de la experiencia de los niños (como el del piano) y el forzar las respuestas de los niños hacia un molde predefinido.

Leer el periódico era una actividad que estimulaba la señora Rosa, sobre todo para desarrollar habilidades del lenguaje. Se pedía a los niños que trajeran recortes de noticias que encontraban importantes y las discutían en clase. La señora Rosa también estimulaba las actividades de grupo que incluían liderazgo y responsabilidad personal. Un buen ejemplo era la actividad de pantomima. Después de mostrar a los niños qué hacer, la señora Rosa les pedía formar grupos de ocho o diez y elegir un representante. Los grupos escenificarían una historia en mímica y el resto de la clase debía descubrir el sentido de cada historia. Después de dar

tiempo a los niños para preparar sus representaciones, se pedía a cada grupo que las presentara.

Maestra: Debemos comenzar con el grupo de Tito.
[El grupo representa su acto.]
Maestra [al resto de la clase]: ¿Qué vieron?
Niño: Ellos fueron a los bosques, se cansaron, tomaron algo, comieron, llenaron sus mochilas, regresaron, tomaron algo y se fueron a dormir cuando se hizo tarde.
Maestra: ¿Quién más me puede decir lo que vio?
Niño: Ellos fueron a los bosques, caminaron mucho, comieron un bocadito, tomaron algo y se acostaron.
Maestra: Ahora, ¿pueden criticar la actuación del grupo? Por ejemplo, ¿quién no hizo nada, quién no trabajó, quién cometió errores? Sobre todo ¿quién expresó mejor en los rostros fatiga, felicidad, sed, hambre?
Sandra: Hugo fue el mejor.
Tito: Las niñas estaban hablando: ellas no llevaban sus mochilas, no hicieron nada. Hugo y Walter fueron los mejores.
Maestra: Ahora dejemos que el grupo nos explique lo que querían mostrarnos.

Un propósito obvio de esta actividad era el estimular la imaginación de los niños y sus habilidades narrativas. Sin embargo, a menos que uno comprenda que los niños en esta clase podían hablar poco español y vivían en una comunidad aislada, es difícil comprender toda la importancia de actividades tales como ésta. Adicionalmente, se daba oportunidades para criticar, como en el último caso, la actuación de los actores y la inactividad de las niñas, y para extraer las razones por las que se realizaban ciertas acciones, como en la explicación del significado de la pieza.

Al explorar el concepto docente de la señora Rosa, nos basamos no solamente en la observación de su estilo en el aula sino también en su comportamiento fuera de las actividades de la clase, en su relación con los padres, el director y otros maestros y sobre lo que los niños tenían que decir acerca de ella; también consideramos sus propios puntos de vista sobre educación. Encontramos que la señora Rosa tenía una mejor relación de trabajo con el director que la que tenían otras maestras reflejadas en este estudio. Por ejemplo, la señora Rosa estaba de acuerdo con su director en que el plan de estudios, si bien era una estructura de trabajo para la enseñanza, no debía seguirse sumisamente.

> Yo pienso que [el curriculum] está bien concebido, pero no se relaciona adecuadamente con diferentes medios. De modo que tenemos que tomar lo que se necesita, de acuerdo con lo que esta área y sus alumnos requieren. Por supuesto, yo sé que ni siquiera el 20 por ciento de los alumnos de aquí llegarán a la universidad, pero por ello nos preocupamos más de lo necesario, de modo que puedan aprender las cuatro operaciones básicas, de modo que puedan sobrevivir si tienen que vender papas, y nos preocupamos porque también aprendan a escribir y medir y a pensar y expresarse por sí mismos . . . .

Con la fuerza de su convicción de que para educar adecuadamente debía comprender a sus niños, durante su tiempo libre la señora Rosa se matriculó en un curso sobre impedimentos al aprendizaje en un centro médico cercano. A medida que el curso avanzaba, ella trataba de transmitir algo de lo que estaba aprendiendo a sus colegas en la escuela. La escuela también seguía esta línea de preocupación y había contratado los servicios del mismo centro médico para diagnosticar en el caso de niños con impedimentos de aprendizaje u otros problemas relacionados.

En Bolivia, las madres indias pasan buena parte del día alrededor de la escuela. La foto muestra a algunas madres observando a sus niños durante el recreo.

Una preocupación especial de la señora Rosa era su relación con los padres. La mayoría de las maestras en las otras escuelas se referían a los padres como "irresponsables, no comunicativos, renuentes a participar en las actividades de la escuela y muy poco preocupados por ellas, y que dejaban hacer a sus niños lo que éstos querían". La señora Rosa pensaba de otra manera: "Tenemos muy buenas relaciones con los padres; tenemos muchos contactos, son muy abiertos, confían bastante en mí".

Para sus alumnos, la señora Rosa actuaba como un puente entre lo que ocurría en la escuela y lo que ocurría en el resto de su mundo (la calle y sus familias). De los padres ella extraía un sentido de confianza que les permitía hablar de su situación familiar, mientras también los ayudaba a conocer y a comprender algo de lo que estaba haciendo con sus hijos en la escuela.

Durante nuestras conversaciones con la maestra, pudimos detectar su preocupación por los niños y su creencia en el valor que tenían como individuos. Esta actitud contrastaba fuertemente con las actitudes denigratorias observadas en otras aulas, resumida en la frustración de una madre en relación con el rótulo que había impuesto la maestra a su niño.

> La maestra es mala. Le dice a él "eres un asno". Creo que han traumatizado a Boris . . . . Le han dicho "eres un asno" y listo . . . y Boris vino de vuelta un día y me dijo: "Soy un asno, no voy a regresar a la escuela".

La señora Rosa creía que "como maestros debemos tratar a nuestros niños con respeto y afecto, ellos son personas, ¿o es que no lo sabemos?". También consideraba importante "saber lo que ellos piensan, sienten, sufren. Estos, nuestros niños, sufren mucho y parece como si nosotros los maestros no lo supiéramos y por eso es que somos estrictos con ellos y los regañamos . . . ". Creer en alguien es reconocer sus derechos como individuo, aun cuando esto implique crítica.

> Los niños me gustan mucho, porque son muy vivaces . . . y me gusta cuando me regañan si llego tarde [ella vive muy lejos]. Les permito criticarme, decirme que no puedo hacer esto o aquello . . . algunas veces les digo que deben quedarse hasta la una [ellos se marchan normalmente al mediodía]. Ellos pueden decir que no a esto, "¡nos marcharemos cuando suene el timbre!". Me gusta si los niños no son miedosos, si responden, si preguntan.

Obviamente, el permitir a los niños expresar su opinión e incluso criticar denota un sentido de seguridad profesional. De hecho, la señora Rosa parecía estar convencida de que sus actos eran importantes tanto para los niños como para la escuela. Sus alumnos también apreciaban esta actitud. Le preguntamos a un niño de once años si le gustaba la escuela.

Niño: ¡Sí, por supuesto, yo puedo hacer muchas cosas!
Entrevistador: ¿Qué cosas?
Niño: Bueno . . . puedo jugar, aprender, leer, reírme, jugar.
Entrevistador: ¿Cómo hace todas esas cosas? ¿No lo regaña su maestra?
Niño: ¿La señorita? No, ella siempre es muy buena. Ella también puede reírse; ella nos dice que tenemos que hablar y ser "nosotros mismos, por eso están aquí, para ser ustedes mismos", y yo soy así.
Entrevistador: ¿Conoce la maestra a sus padres?
Niño: A mi madre sí; mi padre no está aquí, está trabajando en Alto Beni.
Entrevistador: ¿Habla la maestra mucho con su madre?
Niño: ¿Mi maestra?
Entrevistador: Sí.
Niño: Sí, ella ha ido a mi casa y le ha pedido a mi madre venir a las clases de alfabetización. [En la escuela se imparten clases de alfabetización.]
Entrevistador: ¿Y le gusta que su mamá venga a aprender?
Niño: ¡Con mi maestra sí, con las otras no!
Entrevistador: ¿Por qué no con las otras?
Niño: Porque las otras son malas.

El criterio de este niño era sencillo y concreto: los maestros son "buenos" o "malos". En su declaración, el niño parecía incluir toda una gama de sentimientos y experiencias. El quería hacer partícipe a su madre de su experiencia con la maestra buena y no con otras maestras que la hubieran podido hacer infeliz.

Los puntos de vista de la señora Rosa acerca del éxito y el fracaso, la disciplina y la transmisión de conocimiento subrayaban su punto de vista sobre el papel de la escolaridad. De una parte, ella reconocía que el éxito de un niño en la escuela estaba en gran medida condicionado por su antecedente familiar.

> La falta de alimentos y el medio cultural ya que muchos niños no tienen otros libros que aquellos textos que utilizan en la escuela, ni aprenden mucho más que aquello que le decimos en la escuela; ni siquiera tienen la oportunidad de ir al zoológico.

Por otra parte, ella reconocía que las maestras también eran culpables. Un niño no es necesariamente un fracaso si no hace su tarea, especialmente si después

de la escuela "tiene que ir a trabajar". Los niños no fracasan porque no hayan completado su escuela a causa de razones personales o económicas. No hay fracaso mientras los niños en la escuela hayan sido considerados como individuos y haya habido un esfuerzo por proporcionarles las habilidades básicas. Por ello, los diplomas y premios tampoco son una indicación del éxito.

> . . . no, porque ese buen alumno con premios puede haber llegado con todo lo que necesita para ser un buen alumno: memoria, inteligencia. Pero el niño sin premios puede ser una excelente persona, que reflexiona más pero no responde en los exámenes según le exigimos que haga, es decir, por repetición mecánica; o puede ser que no comprendamos la manera como él entiende las cosas. La disciplina en la escuela no es solamente para formar filas o permanecer en silencio: no es para hacer que los niños se sienten quietos sin moverse. Yo pienso que una participación ordenada de los niños en clase, que conversen, que hablen entre ellos — eso es disciplina — y pienso que hemos alcanzado un poco de esto.

Los puntos de vista de la señora Rosa en este aspecto contrastaban agudamente con lo que vimos en otras aulas y con lo que escuchamos decir a otras maestras.

> La disciplina consiste en que los alumnos obedezcan a su maestra cuando se les pide que dejen de hablar, que se sienten, que estén tranquilos. Cuando doy mis explicaciones, la clase debe estar completamente en silencio. Cuando noto que alguien está hablando le hago una pregunta . . . para mantener la disciplina.

Para asegurar que los niños ganen algo durante su paso por la escuela (por cualquier período que sea), la señora Rosa trataba de planificar su trabajo cuidadosamente; ésta era una práctica general.

> Nosotros planificamos semanalmente, pero también por cada tópico y consideramos las necesidades de los niños que hemos diagnosticado al comienzo del año; también llevamos a cabo diagnósticos generales . . . y pienso que ahora los niños en mi clase saben más o menos lo que necesitan e incluso piden aprender algunos tópicos. Por ejemplo, cuando hablamos sobre la respiración y el sistema digestivo muchos querían saber acerca de las enfermedades, cómo pueden curarse, cómo pueden evitarse.

En el mejor ejemplo de tradición pedagógica, la señora Rosa también sabía lo que quería que lograran sus niños.

> Para mí, en matemáticas pienso que es importante que aprendan las operaciones básicas y, en lenguaje, que aprendan a escribir, que sean capaces de escribir composiciones, resumirlas; que aprendan a leer el periódico y para esto hemos trabajado bastante con los recortes.

Efectos

Continuamos visitando Pampahasi por un año después de concluir las observaciones que forman la base de este capítulo. Todos los niños de la señora Rosa pasaron de grado y ninguno abandonó la escuela. En este sentido también los índices escolares eran bajos: 14 de 84 alumnos de primer grado y 9 de 64 de segundo habían abandonado la escuela y había sólo cuatro repitentes en el segundo grado. Estos valores son importantes solamente como criterio externo de éxito para la escuela y para los alumnos de la señora Rosa; lo que se debería considerar realmente son los objetivos que la señora Rosa había establecido para sus niños. ¿Había alcanzado ella lo que se había propuesto?

Durante nuestro segundo año de observación, encontramos varios cambios en la escuela. Había más maestras, de modo que la señora Rosa no tenía ya que enseñar dos grados juntos en un grupo a más de tener la responsabilidad por un tercero. Ella enseñaba solamente al primer grado. Sus antiguos alumnos tenían otras maestras. Observamos el cuarto grado donde estaban sus antiguos alumnos de tercer grado. Encontramos que los niños sugerían tópicos para discusión y se dirigían a su maestra con relativa facilidad; esto a su vez estimulaba a la maestra para responder con igual facilidad. Los alumnos se sentaban en un cuadrado en el aula y no tenían dificultad en formar grupos rápidamente cuando se les pedía. No tenían miedo de hablar ocasionalmente unos con otros o de expresar de vez en cuando insatisfacción por algo que su nueva maestra decía. Aun cuando la maestra en su clase utilizaba un estilo que presumiblemente no se había alterado desde que dejó la Escuela Normal, ella no forzaba una atomósfera disciplinaria rígida en la clase. En esto, se dejaba guiar a sí misma por el propio comportamiento de los niños.

Aquellos alumnos de la señora Rosa que ahora estaban en el quinto grado mostraban un comportamiento similar a los de cuarto. Eran capaces de manejar las actividades de grupo fácilmente y estaban sentando la pauta para una atmósfera relajada y comunicativa entre la maestra y los alumnos. No sentían timidez al preguntar, hecho que agradaba a la nueva maestra hasta el extremo de confesar ella misma estar "contenta con los niños porque son diferentes de los otros".

La nuevas maestras en esta escuela eran también de alguna manera excepcionales. Tenían más compromiso político que las anteriores, y esto explica su apertura a la participación del alumno en el proceso docente. Sin embargo, estaban menos preocupadas con las cuestiones docentes diarias y hacían más hincapié en los problemas macrosociales. Desafortunadamente, esto se estaba convirtiendo en una fuente de tensión dentro de la escuela.

Posdata

La maestra descrita en este capítulo se comportaba de modo diferente; su director y, en cierta medida, toda la escuela, eran diferentes. Nos sentíamos cómodos en esta escuela. La angustia que compartíamos con los niños de otras escuelas se había disipado.

La escuela de Pampahasi había comenzado a apartarse de la tradición y funcionaba sobre la base de una filosofía educacional diferente. A los niños de aquí se les permitía reconocerse a sí mismos como individuos, enfrascarse en actividades productivas de grupo y experimentar la importancia de su propia contribución al proceso docente. ¿Por cuánto tiempo podrían hacer esto? ¿Se permitiría a los niños o a sus maestros continuar o iban ellos a querer continuar cuando tuvieran que enfrentar el choque inevitable con el sistema exterior? Porque es el sistema externo el que establece el marco dentro del cual las maestras y estudiantes se deben mover y, ciertamente, el marco es muy limitado. Este último impone estructuras burocráticas que requieren la aceptación de las mismas si se quiere obtener alguna vez una promoción, condiciones de trabajo que están pesando sobre el maestro desde el punto de vista físico y mental, y salarios de escuela primaria que están cercanos a aquellos de un trabajador no calificado. Además de esto, hay un sentido de frustración que se apodera de la maestra que no está necesariamente motivada por ideales elevados y que ha escogido su profesión como un medio

de ascención social. De hecho, en vez de impartir docencia a niños brillantes, socialmente alertas, de la clase media, ella tiene que enseñar a niños de grupos sociales considerados como los más inferiores y alienados: los aymarás, los quechuas, y otros sectores de la población pobre.

La maestra y la escuela que hemos descrito eran diferentes no solamente por el cuidado que tenían por los niños sino también por su apreciación de los valores culturales aymarás. En una entrevista, el director de la escuela expresó esta comprensión.

> Sí, estoy contento. Desde el momento en que comencé a trabajar como maestro traté de servir a la educación y de trabajar con eficiencia.
>
> Especialmente en relación con las comunidades pobres, yo pienso que soy capaz de adaptarme a su situación quizás porque vengo de esa cultura por decirlo así y soy capaz de adaptarme. Puedo conversar, puedo hablar la lengua nativa.
>
> Los niños de mi escuela son humildes, sí, pobres. Son aymarás, humildes, casi sin problemas de disciplina; no son rebeldes, son pacíficos. En cierto modo son diferentes de los niños de la ciudad quienes parecen carecer de motivación; los niños aquí no son como ésos.

Con cambios que a otros podrían parecer mínimos, tales como el estímulo a las actividades de grupo, esta escuela había reconocido la estructura comunitaria natural de los indios aymará así como el sentido de pérdida que los niños experimentan cuando abandonan la seguridad para asistir a la escuela en la ciudad. El aspecto más llamativo de este estudio fue descubrir que los niños que aprendían a ser ellos mismos durante un año, continuaban siendo así el siguiente, "forzando" en cierto sentido su experiencia de la vida en la escuela (aprendizaje, trabajo y juego juntos) sobre la nueva maestra. Dado lo que habíamos visto en otras escuelas, esto constituía una ruptura de la tradición en la sociedad boliviana, donde las escuelas para los pobres deben proveer solamente una prueba de la cultura superior. Por ello, nuestras reflexiones finales nos llevan a pensar en qué medida la señora Rosa u otra maestra podrían tener éxito en lograr una ruptura duradera con la tradición.

Huacani, C., Mamani, E., Subirats, J. 1978. Wakisate "escuela-ayllu". El porqué de un fracaso. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, La Paz, Bolivia.

7

Fracaso Escolar: ¿Quién es el Responsable?

Gabriela López, Jenny Assael y Elisa Neumann

Los niños que fracasan en la escuela son "tierra de nadie", se escuchó decir a un maestro. Ni la escuela, ni los maestros, ni los padres aceptan la responsabilidad por el fracaso. A menudo se culpa al niño por su fracaso o se hace remontar las causas a problemas sociales que solamente se pueden resolver cuando se hagan realidad lejanas utopías.

Este capítulo describe nuestros intentos de investigación del medio escolar para hallar las circunstancias y condiciones relacionadas con el fracaso escolar. Entendemos el fracaso escolar como el proceso por el cual un niño desiste de cumplir con los requisitos escolares del aprendizaje y el comportamiento y eventualmente es castigado por el sistema (a través del fracaso en los exámenes o en la repetición del año escolar). Hemos asumido que dentro de la escuela y especialmente en las relaciones de enseñanza hay situaciones que, si se toman como base para describir y reflejar los hechos, ayudarán a detectar los orígenes de los éxitos o fracasos y los procesos por medio de los cuales los niños se enmarcan en uno de estos dos conceptos. También hemos asumido que tales clasificaciones se relacionan con interpretaciones subyacentes que actores sociales y escolares atribuyen al "fracaso escolar", y que los niños pobres no fracasan solamente porque son pobres (aun cuando sus oportunidades de éxito son menores).

Llevamos a cabo nuestro estudio en cuatro aulas de primer año de dos escuelas primarias en la ciudad de Santiago, Chile. Ambas estaban situadas en áreas obreras y servían a las mismas. Durante todo el año escolar, miramos "etnográficamente" la estructura de las escuelas, su gente y sus acontecimientos. Hablamos con padres, niños y maestros observamos el desarrollo de las lecciones, la vida en el terreno de juego y tomamos parte en reuniones de padres-maestros. Con el tiempo, nos concentramos en aquellos niños que inicialmente formaban parte de un grupo indiferenciado pero que más tarde aparecieron como potenciales "fracasos escolares", y tratamos de comprender por qué había sucedido. A través del estudio, prestamos especial atención a los maestros, ya que ellos parecían claramente responsables por la estructura y conducta de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Después de examinar una cantidad extraordinaria de notas e interpretarlas, reconocimos que la decisión de un niño para abandonar la escuela, aun cuando fuera consciente, era un factor importante en su fracaso. El fracaso es inminente cuando el niño se considera a sí mismo como incapaz de trabajar exitosamente. ¿Cómo surge esta percepción? ¿Cuál es el papel de las experiencias en la escuela y el hogar en relación con el rendimiento en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo

se conforman estas experiencias a través de las percepciones y actividades de las varias personas implicadas en el proceso escolar? Aquí intentamos dar alguna respuesta descriptiva a estas interrogantes. Para ello, seleccionamos algunos acontecimientos notorios incrustados en las prácticas de enseñanza en el aula, y consideramos las percepciones de los padres, maestros y niños en cuanto al éxito y el fracaso. También examinamos el proceso de atribución de la responsabilidad por el fracaso escolar en la forma en que lo entendimos por las palabras y acciones de cada actor.

Formación del Fracaso Escolar

Una manera de considerar el "fracaso escolar" es igualarlo a una vara de medición sostenida por aquellos a cargo del proceso educacional. Al evaluar y medir el rendimiento, la posición de un niño en la escala de éxito-fracaso es determinada por su ubicación en esta vara de medición. El sistema escolar en Chile tiene una definición de fracaso que, para el primer año de escuela primaria, enfatiza la asistencia a la escuela y el cumplimiento de objetivos establecidos: leer, escribir y llevar a cabo operaciones aritméticas básicas. El fracaso se interpreta por el sistema como la incapacidad para cumplir con estos objetivos, lo cual se debe a diferencias estructurales que requieren atención especializada o a una falta personal de esfuerzo, siendo por lo tanto castigable. Para determinar dónde reside el problema, el sistema chileno requiere que la escuela envíe al niño fracasado a un centro de diagnóstico (especialmente creado por el Ministerio de Educación para evaluar la naturaleza de las dificultades de aprendizaje). El informe del centro puede indicar la necesidad de que se sitúe en una escuela especial o en una clase remedial o determinar que el niño es normal y que las dificultades observadas son de naturaleza "personal".

El fracaso, interpretado por los maestros en nuestro estudio, se definió de varias maneras:

- En contraste con los significados asignados a "buenos" alumnos:

  Un "buen" estudiante es aquel que trabaja, responde, participa, y no es un mueble sino un niño feliz motivable y entusiasta.

  Mi buen estudiante es uno que no es sólo una "polilla de libro" sino que muestra interés, investiga, quiere aprender más de lo que se enseña, uno que no sólo aprende de memoria lo que se enseña sino que también investiga más y es responsable.

- Como deficiencias en los patrones cognoscitivos y de comportamiento debidos a factores socioeconómicos o genéticos:

  Hay un factor hereditario, un factor de nacimiento y del medio cultural que rodea la pobreza.

  Hay consecuencias irreversibles de problemas alimentarios que afectan al niño . . . . La mayoría de estos niños han venido a la escuela sin haber tenido suficiente alimento . . . . Yo creo que sus problemas de aprendizaje se deben a la falta de alimentos.

  Claudio no tiene habilidad manual, todo lo encuentra difícil . . . no puede usar sus dedos para modelar con plasticina, pero observa todo lo que otros hacen . . . . ¿Qué puede hacer uno con un caso como éste, puede Ud. decirme qué hacer?

- En cuanto al nivel de cooperación de los padres con la escuela:

> . . . debido a que hay padres que sólo vienen a la escuela en el día de la matrícula y después al final del año. Nunca miran el cuaderno de su niño. Un niño exitoso es aquel cuyos padres revisan cada día lo que hace, hablan con él, le piden explicaciones sobre las cosas que no están claras para ellos. Necesitamos su cooperación . . . y hacer esfuerzos conjuntos para crear hábitos en los niños. Porque el mayor problema que uno tiene es el de cómo formar hábitos.

Por ello, las principales palabras o frases asociadas con el concepto que tenían los maestros del éxito eran "responsable", "ansioso por aprender", "inteligente", "tiene más cultura", y "padres que se preocupan por su éxito". Los padres, sin embargo, interpretaban el fracaso como vinculado a informes escolares deficientes y notas bajas.

> Yo siempre trato de estimular . . . . Sí, yo le pago 10 pesos por las notas de MB (Muy Bien) en los exámenes, pero no le pago por las de B (Bien) o A (Aprobado). Una vez él regresó a casa con una mala nota. De modo que le dije: escucha Luis, esa nota no es buena. Tú no debes sacar esas notas. Si lo haces, repetirás. No sucedió otra vez. ¡El es cuidadoso!

> Cuando él saca una buena nota le doy un beso; le muestro que estoy contento; él también se pone contento y orgulloso.

A través de nuestras observaciones fue fácil ver cómo los varios conceptos de fracaso se representaban a través de los procesos de interacción entre niños, maestros y padres y, en particular, cómo algunas prácticas en el aula reforzaban la naturaleza de tales concepciones. Para ilustrar el modo en que vimos la construcción del fracaso, seleccionamos para discusión dos situaciones que hacen referencia a prácticas extendidas en el aula. La primera es lo que los maestros llaman "dictado". La segunda es el tipo de clasificación que hace el maestro de los alumnos y que, en la bibliografía pertinente, recibe el nombre de "rotulado".

Dictado

Prácticamente todas las escuelas primarias chilenas usan el dictado como medio de enseñar a los niños a escribir y a deletrear, y como un medio de evaluar el aprendizaje del alumno. A este respecto, los maestros que observamos no eran diferentes.

> Yo hago dictados todos los días; especialmente cuando les enseño una nueva letra de inmediato hago un dictado . . . . ¿De qué otra manera aprenderían, si no hago esto?

En tres de las aulas observadas, sin embargo, el dictado era una actividad tediosa reconocida como tal no solamente por algunos de los niños sino también por sus maestros.

> Para esta época [finales del año], de lo que los niños están más aburridos es el dictado. Están hartos porque hemos hecho muchos. Es como si estuvieran cansados.

El dictado no solamente era tedioso, sino también una experiencia que causaba tensión y ansiedad. La manera en que se hacía el dictado generalmente implicaba que el maestro llamara a un alumno a la pizarra, le dictara palabras letra por letra, y que a menudo reaccionara con mucha rapidez frente a lo que el niño hacía. Tal reacción consistía en frases como "muy bien", "regrese a su

asiento y preste más atención a lo que está haciendo", o "¿qué? No me diga que no conoce esa letra" (una indicación de que el niño lo había hecho mal). La atmósfera que envolvía el dictado era tensa; para algunos alumnos, era una experiencia degradante. A Pedro se le había dicho tan a menudo durante el dictado que su "mano no era lo suficientemente suelta", que el dictado se había convertido en una experiencia frustrante.

Pedro: Yo nunca hago bien los dictados [tono triste].
Entrevistador: ¿Sí?, por qué?
Pedro: Porque . . . Se lo dije, porque mi mano no es muy suelta [casi con tono molesto].

Jorge era un niño que sufría de un miedo extremo al dictado. Tres meses después del comienzo del año, Jorge todavía llegaba a la escuela llorando. Sus lágrimas iniciales y casi inadvertidas daban paso a gritos irrefrenados a la entrada de la escuela. De modo agresivo trataba de evitar entrar a la escuela y su "comportamiento escandaloso" llamaba la atención de otros padres que llevaban a sus niños a la escuela. Jorge empezó a rechazar la escuela. Todavía no era considerado un niño "fracaso" sino solamente un alumno nervioso y difícil de manejar. ¿Por qué lloraba Jorge? La explicación inicial de su maestro fue:

Porque él es así. Se pone nervioso cuando no trae su tarea o le falta algo. Llora todos los días. Sus padres son muy viejos. El es hijo único.

Hacia finales del año, el maestro había caracterizado la situación más específicamente. "Jorge lloraba porque se le recordaba el dictado". Este miedo de Jorge, sin embargo, se interpretaba como un producto de actitudes de los padres hacia él.

Estaba influenciado por la manera en que sus padres lo trataban. Yo siempre veía a su madre pegarle para obligarlo a entrar en la escuela.

La madre de Jorge, sin embargo, veía las cosas de modo diferente.

Jorge comenzó en junio de este año a tener problemas. Comenzó con el problema del dictado. Dictado, dictado . . . nadie lo podía sacar de eso. Primero cuando llegaba el momento de ir a la escuela . . . comenzaba a llorar diciendo que no quería ir a la escuela "porque vamos a tener dictado y voy a hacer las cosas mal". Yo le dije a la maestra esto pero ella respondió "¡No se preocupe!". Pero algo debe de haber sucedido porque de pronto él no quería ir a la escuela a causa del dictado, no debido a la lectura o la aritmética. Yo pienso que él puede haber tenido problemas con el dictado y puede haber sido severamente reprendido y él es muy sensible. Se le debe haber asustado. ¿Por qué tuvo repentinamente este problema? . . . Lloraba durante todo el camino hacia la escuela. Bajaba del ómnibus, cruzaba la calle y me empezaba a tirar hacia atrás diciendo "yo no quiero ir, yo no quiero ir", todo este escándalo en la calle. Se tiraba en el pavimento . . . . La maestra nunca reconocerá que puede haber sido su falta, porque había otra niña pequeña que estaba experimentando lo mismo; a ella la maestra le decía habitualmente de manera muy abrupta: "Se lo estoy diciendo, Ud. es perezosa porque no es estudiosa . . . ." Por esto pienso que la misma cosa le ha sucedido a Jorge y como todos los niños no son iguales, éste se asusta más. Aquí (en el hogar) él hacía su dictado; mi esposo lo ayudaba cada mañana. El le pedía, "papá, díctame . . . ." Estaba perfectamente bien cuando lo hacía pero aún pensaba que estaba incorrecto. Yo hablé con la maestra esperando encontrar lo que estaba mal y ella me dijo que él era nervioso. Ellos me dieron el nombre de una médica y lo llevé a que lo viera. Ella lo está tratando . . . le dio un calmante. Gracias a Dios está mejorando. Los dictados son excelentes. Era sola-

mente el dictado la causa de todo. Era el dictado, el dictado, el dictado. Me tenía enferma . . . . En septiembre, la doctora aumentó la dosis que él debía tomar antes de ir a la escuela.

Le preguntamos a Jorge acerca de sus propias opiniones sobre la cuestión.

Entrevistador: ¿Todavía está tomando la medicina?
Jorge: Sí.
Entrevistador: ¿Para qué es la medicina?
Jorge: Para . . . Para . . . dejar de toser tanto. Para que deje de llorar.
Entrevistador: ¿Cómo fue que dejó de llorar?
Jorge: Porque me dieron un jarabe.
Entrevistador: ¿Lloraba porque estaba triste?
Jorge: ¡No!, porque tenía miedo.
Entrevistador: ¿De qué tenía miedo?
Jorge: De los dictados, pero después se me pasó.

Entre sus compañeros de clase, Jorge llamaba la atención por su comportamiento singular.

Pamela: Jorge solía armar un lío. Tiraba la maleta de la maestra, armaba un lío, lloraba, le contestaba a su madre, sin respeto, sin nada. Ahora él se está quieto, entra tranquilamente.
Entrevistador: ¿Por qué cree que hacía estas cosas?
Pamela: Porque pensaba que habría lectura o dictado y no quería entrar porque a veces no sabía . . . .

La lectura tenía un efecto similar al dictado.

Juanita: Cuando la maestra me pregunta acerca de la lección, me regaña.
Entrevistador: ¿Qué sucede cuando la regaña?
Juanita: Tengo miedo.
Entrevistador [a otro alumno]: ¿Le gusta leer?
Mario: Algunas veces . . . muy pocas veces. Es muy aburrido.
Entrevistador: Ud. dice que no le gusta estudiar porque es aburrido.
Mario: Porque las palabras que digo no salen bien.

La madre de Mario nos dijo que "Él se pone muy nervioso cuando el maestro le pregunta la lección. No puede responder bien. No es lo mismo cuando yo reviso la lección con él a solas aquí". Mientras más tiempo los niños experimentaban estas situaciones como amenazadoras, mayor dificultad tenían en desarrollar confianza suficiente para tratar de realizar su trabajo con éxito.

Prácticas de rotulado

Al transcurrir el año, pudimos observar cómo los maestros (y otros) comenzaban a clasificar a los alumnos de acuerdo a sus patrones de comportamiento y a asignarles varios "rótulos". De acuerdo con la profecía del autocumplimiento, pudimos ver cómo un niño rotulado reforzaba el comportamiento implicado y parecía interiorizar una autoimagen que correspondía con la misma. Por ello, los niños designados como holgazanes se comportaban con holgazanería y estimulaban al resto de sus compañeros de clase y a sus maestros a que los trataran como holgazanes. Entre los rótulos que escuchamos, estaban aquellos que claramente conducían a la erosión de la autoimagen y la autoestima y ostensiblemente afectaban el aprendizaje del alumno.

Con una excepción, el rotulado o el sobrenombre estaban presentes en algún

grado en todas las clases observadas: ejemplos, Jorge llorón, Ximena la ladrona, Miguel el arrogante, Tomás el guagua, Juan el pajarón, Eduardo el hediondo. Esto rótulos eran suficientemente públicos como para ser compartidos por los padres, niños y otros maestros aun cuando no siempre estaba claro dónde se habían originado. Por ejemplo, cuando una maestra nos estaba hablando de Eduardo, a quien ella se refería como hediondo y sucio ("Ellos lo mandan sucio a la escuela todos los días"), escuchamos a otro niño gritarle, "Hola, hediondo, ¿que estás haciendo?" Cuando entrevistamos a Eduardo nos dijo "Me llaman piojento". Eduardo reprobó su primer grado y tuvo que repetirlo.

A José le decían cabeza de huevo y su maestra nos dijo

> ¡Ah, estos niños! ¡El pobre chico cabeza de huevo! Una vez llamamos a su madre porque le habían pegado y tenía una gran magulladura. Su madre vino y me dijo "es porque a mi niño le dicen cabeza de huevo". Me puse muy triste cuando lo escuché porque aquí todos lo llamamos cabeza de huevo. La maestra [X] le puso este nombre y con él se quedó.

El tonto de la caja de lápices

Carlos era considerado como un niño holgazán porque no hacía nada. A lo largo del año sus maestros y compañeros de clase lo llamaban holgazán y otras cosas peyorativas. Al comienzo del año, Carlos poseía todos sus utensilios escolares y trabajaba durante las lecciones con sus libros de ejercicios y cuadernos; también hacía diligentemente su tarea. A principios de junio (tres meses después del comienzo del año), su maestra nos dijo que Carlos era un niño con problemas. También para ese entonces, los otros niños sabían que Carlos era "holgazán". Carlos negaba esto vigorosamente.

> *Entrevistador* [a Carlos]: ¿Es Ud. holgazán?
> *Carlos*: ¡No!
> *Vanesa* [al observador]: Carlos es holgazán porque no hace nada.
> *Carlos*: ¡Esas son mentiras!

El mismo día en que la maestra de Carlos nos dijo que él tenía problemas, lo señaló frente a la clase como el que no había traído sus lápices de colores y como el que siempre tenía que pedirlos prestados de otros estudiantes.

> *Jorge* [al observador]: Carlos no tiene lápices de colores.
> *Maestra* [escuchando esto]: Esto es porque las madres de estos niños no les compran sus lápices de colores.

Nosotros habíamos observado que Carlos era un niño tímido y que generalmente no pedía prestado nada de sus compañeros de clase. También habíamos notado que su posición en el aula era tal que no podía ver la pizarra muy bien sin inclinarse del lado derecho del pupitre.

Carlos había recibido otros rótulos. "Charlie Chaplin" y el "tonto de la caja de lápices" (la referencia a Chaplin en el argot chileno indica una actitud irresponsable o insensible frente a las exigencias y circunstancias).

> [La maestra se dirige a la mesa de Carlos. Mira al cuaderno y ve que él no ha escrito nada.]
> *Maestra*: Otra vez no ha hecho nada, Carlos. Se achaplinó.
> [Carlos la mira con una mirada tensa, fija y no dice nada.]
> *Maestra* [al observador]: Carlos está en huelga, no va a hacer nada.
> *Otro alumno*: ¡Charlie Chaplin!

Maestra: Su nombre no es Chaplin; lo llamamos Chaplin porque se achaplina.
Germán [viene donde el maestro]: Carlos no está haciendo nada; está molestando.
Maestra: ¿Qué está haciendo Carlos?
Germán: Está jugando con la caja de lápices.
Maestra: ¡Si es así, entonces no está molestando!

En una entrevista la madre de Carlos nos dijo

El tenía una caja de lápices Superman, quizás Ud. la vio. Un día vino a casa y me dijo que la maestra lo había llamado el tonto de la caja de lápices, que el era el tonto de la caja de lápices. Cuando le pregunté otra vez acerca de esto, me dijo que la maestra les había dicho a los otros niños: "Aquí está el tonto de la caja de lápices".

Cuando hablamos con Carlos, nos dijo que sus compañeros de clase le habían roto su caja de lápices.

Entrevistador: ¿Y qué dijeron acerca de la caja de lápices?
Carlos: Ellos dijeron . . . Me llamaron el tonto de la caja de lápices.

Independientemente de quien le puso inicialmente este nombre (Carlos nos dijo que había sido su madre), el hecho importante era que se utilizaba en el aula.

La escuela era un lugar hostil para Carlos. Según pasaban las semanas, empezó a retraerse y sentarse en su pupitre sin responder a los requerimientos de la enseñanza. Estaba tenso y siempre se sentaba en el borde de su silla como si estuviera presto a saltar e irse. Se mordía sus uñas, se chupaba el pulgar y hacia el final del año se chupaba toda la mano. Nuestras notas entre finales de junio y principios de octubre apuntan a un cambio que estaba teniendo lugar.

23 de junio

Maestra: ¡Cierren sus libros un momento y miren aquí!
[Carlos obedece y cierra sus libros inmediatamente.]

11 de agosto

Maestra [al observador]: Carlos se está comportando terriblemente; ayer, por ejemplo, estaba sentado en su pupitre y empezó a ponerse rojo. Después de un rato le pregunté qué pasaba pero no respondió. Quería ir al baño pero no quería pedir permiso.

6 de septiembre

[Carlos está silencioso; a veces mira a la maestra. La mayor parte del tiempo recuesta la cabeza sobre la mesa abrazando sus libros y cosas.]

6 de octubre

[Carlos juega con la silla; no mira al libro, no participa en las secuencias de preguntas-respuestas que la maestra lleva a cabo.]

Obviamente a la maestra de Carlos le era difícil tratar con él.

Algunas veces uno se siente derrotado cuando ve que lo niños no aprenden. Por ejemplo, me siento terriblemente decepcionada cuando me doy cuenta que no hay nada que pueda hacer con Carlos. No sé qué hacer. Me desespero, busco, pienso, pero sin resultado. Uno también necesita ayuda del hogar y si no se tiene entonces no hay nada que uno pueda hacer con el muchacho.

Se envió a Carlos a un centro de diagnóstico y cuando la maestra recibió el informe, lo interpretó en el sentido de que las deficiencias y limitaciones de Carlos no le permitirían dar un rendimiento como el de otros niños o, al menos,

que eran limitaciones que, según creía, ella no podía enfrentar. Sin embargo, ella no lo descartó del todo.

> El no es tonto, de modo que pienso que sería bueno para él repetir el año . . . . Será más maduro; será capaz de aprender, aun cuando nunca será un alumno brillante.

Carlos tenía antecedentes familiares desafortunados. Sus padres parecían estar separados, la familia vivía en una habitación, y no había suficiente dinero para las necesidades básicas. Su padre estaba desempleado y no contribuía a la manutención de Carlos o de su madre. Su madre trabajaba para el Programa de Mínimo Empleo y ganaba alrededor de USD 100 al mes. Las experiencias escolares de Carlos eran también malas. Al final del año no solamente había expresado su rechazo a la escuela, sino también a su madre, a la que parecía considerar responsable de sus problemas escolares. Para empeorar las cosas, cuando su situación escolar se deterioraba, la madre de Carlos culpó a la maestra y se negó a cumplir con varios requisitos escolares. Esto reforzó aun más la pobre posición de Carlos en la escuela.

En septiembre, la madre de Carlos decidió que éste debería repetir el año y planificó transferirlo a otra escuela; sin embargo, Carlos permaneció en la escuela por el resto del año (diciembre). Su autoimagen para entonces era la de un niño "holgazán": "Es porque miro mucho la televisión. Nadie quiere jugar conmigo porque soy holgazán".

Ximena, la ladrona

No solamente era Ximena perezosa debido a que no hacía nada, sino que también se la llamaba ladrona. De una manera totalmente espontánea, Ximena tenía el hábito de coger fruta y otras cosas de sus compañeros de clase. Su maestro nos habló acerca de este hábito.

> Ella es una niña terrible. ¡Hace cosas terribles! Ayer había un circo aquí en la escuela. Un niño trajo un paquete de bizcochos para comer mientras miraba el circo. Ximena se las arregló de alguna forma para entrar en la habitación y coger los bizcochos así como una entrada al circo que pertenecía a otro alumno. Cuando se le preguntó si era responsable, mostró los pedazos que todavía quedaban en la bolsa y admitió que ella había cogido los bizcochos. Ella no niega estos actos. El otro día, frente a todo el mundo, cogió un plátano de la bolsa de otro niño y se lo comió.

Se trataba a Ximena como un estudiante fracaso y no está claro si esto se debía a su hábito de robar o si el hábito se desarrolló como resultado de sus experiencias escolares frustradas. El siguiente extracto de una interacción docente ilustra el tipo de experiencias a las que Ximena estaba sometida a menudo.

> *Maestra*: ¡Ximena, aquí!
> [Ximena va a la pizarra y se le pide que escriba un numero. Ella es zurda. Ella escribe el número 2 y la maestra le dice que está mal.]
> *Ximena*: ¡Cuatro!
> [Ximena escribe lentamente el número 4 con su mano izquierda. La maestra pone un signo de más cerca del número y Ximena escribe 3 en vez del 1 que se requería.]
> *Maestra*: Eso no es un 1. ¿Qué numero es ese?
> *Otros niños* [a coro]: ¡Tres!
> *Maestra* [con tono molesto]: Siga, escriba entonces 1.

[Ximena mira la pizarra y no escribe nada; transcurren unos segundos.]
Maestra: Siéntese y mire lo que otro hace.
[Varios niños gritan: "Yo", "Yo".]
Maestra: Maruja, ¡Ud. está tan quieta!, venga aquí.
[Maruja va a la pizarra y la maestra sostiene su mano mientras ella intenta escribir el número 1. Sin embargo, ella escribe el numero al revés.]
Maestra: No, ese número está al revés.
[Ella lo borra y después sostiene la mano de Maruja y la ayuda a escribir el número 5, el cual es el resultado correcto de 4 + 1.]

Es obvio que Maruja y Ximena recibieron diferentes tratamientos: una experimentó un tipo de ayuda protectora, la otra de rechazo.

Ximena dejó la escuela a mediados de año. Su maestra nos dijo que se debió a problemas de su madre en la casa; ella no podía cuidar a la niña y había decidido enviarla a vivir con una tía. Pero, por otros padres supimos que la niña había sido transferida a otra escuela debido a sus dificultades con la maestra.

Recuperación

Cuando Jorge dejó de llorar, se liberó de su apodo, el llorón. Su madre trabajaba con él sobre la base de que era un niño capaz y podía hacer un buen trabajo durante el dictado. Jorge habló de su maestra con afecto: "La quiero a . . . me gusta venir a la escuela . . . y estoy aprendiendo, ¿no?" Al reconocerle estos sentimientos, la maestra le sacó la promesa de que "No volveré a llorar otra vez".

La mayoría de los niños que habían sido rotulados peyorativamente no eran capaces, como Jorge, de recuperar su sentido de autoestima, y como hemos visto, terminaban dejando la escuela o permaneciendo en ella pero sin participar en las actividades de ésta.

Entrevistador: ¿Le es simpático a la maestra?
Luis: ¡No!
Entrevistador: ¿Por qué?
Luis: ¡Porque soy feo!
Entrevistador: ¿Le dijo ella eso?
[Luis asiente con la cabeza.]
Entrevistador: ¿Piensas que es cierto?
Luis: ¡Yo soy feo!

Progresivamente Luis repudiaba su escuela y su maestra; explicaba la madre.

Primero él quería que lo sacaran de la escuela. No quería estar con la tía Miriam [referencia a la maestra]. Insistió en esto por un largo tiempo . . .a mediados de año quiso que lo cambiaran de escuela. Quizás esto lo afectó, porque a partir de ese momento empezó a reprobar.

La familia y la escuela

La calidad de las relaciones padres-escuela (las cuales en el caso de las escuelas observadas era sobre todo madre-maestra) parecían ser un factor importante en el grado de éxito de los niños. Encontramos que los niños que reprobaron su primer año tenían padres que, según juzgaban los maestros, en general no se relacionaban apropiadamente con la escuela.

Los padres y maestros se enfrentan entre sí con una serie de demandas mutuas y atribuciones de responsabilidad en cuanto a los logros escolares del niño. Las

escuelas que observamos pedían de los padres cooperación que iba desde contribuciones materiales a la ayuda en el proceso docente del momento. Los padres, sin embargo, esperaban que los maestros resolvieran la mayoría de los problemas de aprendizaje de sus niños.

A través del análisis de las entrevistas y de la observación de las reuniones de padres-maestros, llegamos a la conclusión de que la escuela y el hogar eran, de hecho, dos mundos culturalmente diferentes que no siempre coincidían. De una parte estaba la escuela, con su concepto específico de aprendizaje; de otra parte estaban las familias, con su experiencia de la vida propia de la clase trabajadora. Encontramos que los maestros a menudo no podían entender ni el sistema de valores ni la lógica desplegada por los padres de sus niños y tendían a rebajar su modo de vida. La escuela poseía sus propios puntos de vista de lo que se necesitaba para ser un buen alumno y un buen padre. Por ejemplo, los maestros en nuestro estudio consideraban que el nivel educacional de los padres era crucial para la educación de sus niños. Esto, se creía, era especialmente importante, cuando los maestros esperaban que los padres ayudaran a enseñar a leer y escribir.

> *Una madre* [refiriéndose a las expectativas de la maestra]: Ella me dijo que tenía que hacerme cargo de enseñar a leer . . . . Él es lento en la lectura porque el maestro considera que no es su obligación enseñarle a leer, revisar sus lecciones . . . .

Como se puede suponer, sólo los padres con un nivel de educación alto eran capaces de proporcionar a sus niños la clase de ayuda que la escuela esperaba de ellos. Aquellos padres que eran incapaces de hacer esto, especialmente aquellos con niños que tenían dificultades en el aprendizaje, eran considerados inadecuados por los maestros. Al percibir tal rechazo, estos padres se refugiaban en la indiferencia y permanecían alejados de la escuela. Una de las madres nos contó sobre su relación con la maestra.

> Todo lo que me dicen es que es sucio, que pierde sus lápices. El sale de la casa limpio pero llega sucio, rasguñado. Por esto me siento avergonzada y no me acerco a ella.
>
> No le he contado todo a ella. Ella no me mueve a ser sincera. Yo soy muy reservada, lo que es mío es mío, esto es todo. Ella dice todo el tiempo que mi niño está sucio; yo no me siento inclinada a hablar con ella.
>
> No iré a la reunión. Yo sé que ellos protestarán y todo eso. Pero, sin embargo, lo que sucede es que no he pagado la pensión. Tan pronto como uno llega allí ellos comienzan a pedir dinero. Yo no tengo dinero. Ellos dicen "Pero cómo es que ella no tiene 20 pesos". Pero yo no tengo, y más aun, no he pagado por este año. Uno se siente abochornado al tener que dar tantas explicaciones.

Para las escuelas en nuestro estudio, "buenos padres" eran aquellos que cooperaban obedientemente con la escuela; los buenos padres pagaban sus pensiones a tiempo, participaban en actividades voluntarias solicitadas por la escuela, preguntaban al maestro acerca de sus niños, ayudaban o, si era necesario, obligaban a los niños a aprender, proveían o compraban utensilios escolares y demás. Un padre "problemático" era el que no hacía ninguna de estas cosas, uno que intentaba socavar la reputación del maestro enfrentándosele o criticándolo, o uno que era "insolente" o rudo.

> *Maestra* [hablando en una reunión de padres-maestros]: Hay padres que causan problemas. Ellos siempre dejan que el ejecutivo lo haga todo, madres que no colaboran. Esto no puede ser, ellos tienen que cooperar de alguna forma.

Según los maestros, el nivel educacional de los padres es fundamental para la educación de sus niños.

Maestra: Los padres son difíciles. Uno dijo que ella le pediría a su marido que viniera y se las entendiera con el maestro. Los padres son muy rudos hoy día. Ellos incluso denunciaron a una compañera. ¡Imagínese! Son muy difíciles, y no solamente en esta clase, a la maestra del grado C le sucedió una cosa terrible . . . .

Al observar las relaciones de los padres con la escuela a través del año escolar, notamos que cuando una relación de este tipo se deterioraba, también sucedía así con los logros del niño. Entonces, dentro del contexto docente se aislaba a los alumnos en cuestión, reforzando en algunos casos la actitud negativa de sus padres. Por ello, encontramos un círculo vicioso que envolvía y afectaba a los niños. En contraste, aquellos padres que entendían y aceptaban el mensaje explícito de la escuela acerca de lo que debía ser su actitud, tendían a tener niños con buen rendimiento en la escuela. Mirando más de cerca a los padres o, más específicamente, el modo que tenían las madres de relacionarse con la escuela, notamos tres actitudes diferentes.

Madre sumisa

Mario era un niño de primer grado que provenía de una familia muy pobre y analfabeta de extracción indígena (mapuche). No sólo no había Mario asistido a la escuela primaria sino que también se había matriculado en la escuela después que el resto de los niños. Era un niño tranquilo que se portaba bien. A mediados del año escolar, su maestra declaró que se estaba quedando atrás, que no "había aprendido nada".

La madre de Mario siempre visitaba la escuela y mantenía una buena relación con la maestra. Hacía todo lo que la escuela pedía de ella y, en nivel, se situaba ella misma por debajo de la maestra: "La maestra sabe más". Detectamos esta actitud al hablar con la maestra y escuchar cómo trataba a la madre de Mario.

> Le dije que no solamente debía ocuparse de Mario, sino que su padre debería hacerlo también; ellos no sólo deben ayudarlo con su tarea sino que deben también venir a las reuniones y visitar la escuela regularmente para interesarse por el progreso del niño. Le hice comprender . . . .

La madre de Mario también nos dijo "¡La maestra es muy buena! Todos los maestros me estiman. Por eso estoy contenta con ellos".

Este era el tipo de relación que, nos parecía, incitaba a la maestra a dedicar atención especial a Mario. Ella lo ayudaba individualmente y hacía que el resto de la clase lo ayudara. Por ello Mario era el único alumno en su clase que después de haber trabajado correctamente en la pizarra era aplaudido por sus compañeros de clase. El también se beneficiaba de la atención de la maestra después de la clase. Hacia el final del año la maestra nos dijo. "Yo encuentro que ha aprendido mucho; pero, por supuesto, he tenido que tenerlo a mi lado mucho tiempo, cada día. Pero ya se ha movido hacia los primeros puestos".

Madre agresiva

Carlos, el niño por el cual la maestra no podía hacer nada, tenía un tipo de madre diferente. Según la maestra

> . . . los casos de Carlos y Mario son diferentes. Aun cuando analfabetos, la madre y el padre de Mario se ocupan de él. Ella me dice: "Señorita, yo quiero que él aprenda . . ." y afortunadamente lo ayuda. Pero con Carlos es diferente. Su madre no se molesta de ninguna manera por las cosas de Carlos, ni con su trabajo. A ella no le importa.

Según la madre de Carlos

> Yo considero que en la escuela no le prestan atención . . . . Al principio, pensé que la maestra era buena. Pero no es así. Si ella ve que otros niños adelantan, debe ayudar a aquellos que están retrasados, ayudar a los que se han quedado atrás.

Notamos un conflicto casi insalvable entre la maestra y la madre según el tiempo transcurría. Según se expresó anteriormente, la maestra percibía a la madre de Carlos como alguien que no se preocupaba por su niño y resentía su falta de colaboración con las actividades de enseñanza-aprendizaje en términos de no comprar lo que él necesitaba y de no ayudarlo con su trabajo. A su vez, la madre de Carlos rehusaba participar en las actividades escolares porque pensaba que la escuela no estaba ofreciendo ayuda adecuada a su niño.

> Lo que no me gusta es cuando empiezan a pedir dinero. Eso no lo puedo soportar, porque si ellos se dieran cuenta de cuál es la situación no estarían pidiendo dinero para esto y para lo otro. Además, yo no estoy recibiendo ningún beneficio de la maestra; en este momento, no estoy recibiendo nada de ella y ella ni siquiera se ocupa de mi niño. Si ella me ayudara con el niño, yo daría dinero, pero no de esta forma.

Debido a que la madre de Carlos no pagaba la cuota de la asociación de padres, no vendía entradas para la fiesta de la escuela o no pagaba sus cuotas para otras festividades, se mantenía a Carlos alejado de participar en acontecimientos escolares como el día de la madre o el último día del curso. Por ello, Carlos terminaba por estar en una situación extraña en la escuela y en el hogar. Estaba aislado de las actividades de rutina o especiales en la escuela y sus com-

pañeros de clase no jugaban con él porque era considerado "holgazán". Sufría porque no tenía lápices; su madre rehusaba comprarlos porque estaba molesta con la falta de preocupación de la escuela con el niño. Como se mencionó previamente, suspendió su primer año y se le pidió que lo repitiera.

Madre problemática

La madre de Tomás tenía un tipo similar de relación con la escuela al de la madre de Carlos. Era considerada ruda y problemática, y formaba parte del grupo de padres que criticaban a la dirigencia de la asociación de padres-maestros. En una de sus reuniones la escuchamos confrontar al presidente y a una maestra de una manera muy fuerte y directa. Ella explicó más tarde las razones por las que reacciono así en la reunión.

> Me enteré por otros niños que la maestra dice que él y Carlos son holgazanes. Que ellos no llegarán a ninguna parte . . . que los holgazanes no llegan a ninguna parte. Yo encuentro que lo que la maestra está haciendo con él está muy mal. Si alguien debe castigar al niño, debo ser yo, o su padre, porque de esa manera él no rechazará a la maestra, porque como es ella actualmente lo atemoriza. Yo considero que ella no se ocupa del niño como debiera. Si el niño no rinde un buen trabajo en la escuela, ella debiera preocuparse personalmente . . . .

A pesar de estos sentimientos, esta madre más tarde se dio cuenta de que su actitud estaba causando aun más problemas al niño. Ella nos contó su propia experiencia como niña.

> Uno no puede ir contra la maestra. Cuando yo estaba en la escuela se me dijo que la maestra siempre tenía razón. ¿Por qué? A mí siempre me enviaban a la oficina del director porque yo discutía con la maestra; yo sé que soy muy arrogante. Yo era muy arrogante. Yo siempre discutía, de modo que tenían que mandar a buscar a mis padres. En el primer grado a mí no me gustaba la maestra de español; me puse contra ella. Yo era la única que sufría como resultado de esto, porque cuando llega el momento de la verdad uno es el que sufre.

Por octubre (tres meses antes del fin del año escolar), la madre de Tomás cesó de criticar a la maestra delante de otros padres. Ella se resignó a sí misma al hecho de que Tomás repetiría el año; no le exigió nada, pero continuó enviándolo a la escuela. Alrededor de la misma época, la maestra comenzó a cambiar su actitud hacia Tomás; le reprendía menos y lo ayudaba con algo de su trabajo. Tomás, a su vez, después de haber vivido en un mundo propio, con muy poca interacción con la maestra y los otros niños, comenzó a salir de su aislamiento y moverse hacia el centro de actividad de la clase, mejorando su trabajo en la escuela. Desafortunadamente, sin embargo, este cambio llegó muy tarde y Tomás no fue capaz de cumplir los objetivos exigidos para el primer año por el Ministerio de Educación.

Envío a centros de diagnóstico

Después de unas cuantas semanas de observar el progreso de sus alumnos, los maestros tomaban alguna decisión sobre quién consideraban que estaba dando un rendimiento adecuado y quién se estaba quedando rezagado. Los niños-problema eran clasificados como salvables, por ejemplo, holgazán pero no estúpido, o no salvables. Carlos, por ejemplo, era considerado salvable porque su problema principal era la holgazanería: "él no es estúpido, de modo que pienso que es bueno que repita el año". Los niños salvables, necesitaban apoyo adicional de sus padres para tener éxito. Los insalvables, sin embargo, necesitaban una identificación más

precisa de sus problemas y atención especializada. Los maestros se consideraban a sí mismos incapaces de tratar con estos niños. Por ello, referían a los niños "problemas" a un centro de diagnóstico para establecer la naturaleza de su incapacidad o los enviaban a un especialista médico (oftalmólogo o un fonoterapeuta); sin embargo, no consideraban que era la responsabilidad del maestro o de la escuela hacer los contactos necesarios para el envío. Era tarea de los padres arreglar la consulta. En general, los padres a quienes se pedía hacer esto, trataban de conseguir una cita; a menudo, sin embargo, tenían que esperar durante tres meses para que la cita se materializara. Mientras tanto, el niño afectado sabía que algo no andaba bien con él y que debería esperar para ver a un "especialista". Para ese entonces todos los que estaban envueltos en el caso, padres, niño y maestra, habían entrado en una fase de "espera". Al niño en cuestión no se le pedía que trabajara más de lo que espontáneamente quería, por ejemplo, no se le pedían más trabajos o tareas. Si, por casualidad, un alumno de éstos mostraba signos de trabajar como los otros, no se le tomaba en cuenta ni se le estimulaba. Una vez que la maestra había decidido que ella no podía ocuparse del problema, cesaba de preocuparse por el niño.

La preocupación de un alumno que finalmente recibía un informe del centro de diagnóstico era encontrar cupo en una clase especial de escuela, si tal paso era recomendado por el informe. Desafortunadamente, tales cupos eran escasos en la ciudad de Santiago, de modo que los niños en las clases que visitamos tenían que permanecer en sus escuelas sin tratamiento y eran finalmente obligados a repetir el año escolar.

¿Quién es el Responsable por el Fracaso?

En todas las clases excepto en una, encontramos alumnos que eran considerados fracasos y que de alguna manera sufrían las consecuencias de tal clasificación. Estos tenían que dejar la escuela o repetir el año; a menudo, tenían que soportar meses de aislamiento en el marco de la situación del aula. Estos niños fracaso estaban, a su vez, rodeados de personas que los informaban de su posición y a menudo les decían que no llegarían al final. ¿De qué manera juzgan estas diferentes personas la cuestión de la responsabilidad por el fracaso?

Maestros

En general, los maestros con quienes hablamos creían que la responsabilidad por el fracaso escolar estaba normalmente ligada a la situación familiar del niño. Consideraban que si un niño tenía dificultades en la escuela, eran los padres quienes deberían asumir la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En última instancia, el fracaso de un niño, según lo consideraban los maestros, se debía a la falta de dedicación de la familia hacia él y hacia la escuela. A lo largo de estas líneas, los maestros clasificaron a las familias en tres tipos:

- Familias educativas que proveen un medio favorable para aprender. Estos padres se preocupan por averiguar acerea del progreso del niño en la escuela, ayudar con la tarea, llevar a su niño a ver especialistas si se requiere (centro de diagnóstico, doctores, terapeutas), etc.
- Familias no educativas que no emprenden ninguna tarea relacionada con

las necesidades del aprendizaje de sus niños. Estas familias descargan toda su responsabilidad en la escuela, no ayudan a los niños en su trabajo y no cumplen con los requisitos de la escuela.

- Familias antieducativas que de hecho, perturban las posibilidades de aprendizaje del niño. Estas son familias rotas o familias con serios problemas socioeconómicos. Dentro de estas familias, se deja que los niños se valgan por sí mismos.

Según los maestros, en este asunto de la responsabilidad son los padres quienes deben acercarse y ayudar al niño que no se adapta al ritmo de aprendizaje establecido en el aula. Si cuando la desadaptación comienza a manifestarse, los padres no asumen su responsabilidad, son rotulados como no educativos o antieducativos. Carlos, a quien nos referimos antes, provenía de una familia de este tipo. Según se explicó, su maestra pensaba que no recibía ayuda de su casa y que, por tanto, tendría que enfrentar sus problemas solo: "Él aprenderá lo que pueda aprender en la escuela y a través de su esfuerzo personal, porque, en la casa, no, ¡no con su madre!" Además, la maestra de Carlos pensaba que la madre no sólo no se preocupaba por su educación sino que tampoco se ocupaba de él: "me da lástima con Carlos, porque tengo la sensación de que se le deja solo y abandonado en la casa". Sin embargo, esta maestra también consideraba que la madre de Carlos era problemática que no solamente tenía problemas con ella, sino con otros padres.

> Tengo la impresión que esta señora tiene problemas en su casa, y que viene aquí a descargar todo su resentimiento; por eso está resentida. Yo creo que ella está resentida.

Las dificultades de aprendizaje de otros niños también se atribuían al hogar. Pamela, Ximena, Miguel, Jorge y Tomás eran considerados todos como pertenecientes a familias que, en grados diferentes, se clasificaban como no educativas. Pamela, nos dijo su maestra, tenía problemas motores y de concentración y necesitaba la ayuda de su madre con la tarea y un mejor medio de aprendizaje en el hogar. Se consideraba a Ximena como perteneciente a una familia antieducativa. Sus padres estaban separados y ella estaba bajo el cuidado de una "criada medio loca" mientras su madre trabajaba. En la escuela, la niña "no hace nada", "miente", y "roba" la fruta de sus amigos. Miguel, sin embargo, pertenecía a una familia educativa de acuerdo con su maestra. Aun cuando sus problemas de aprendizaje tenían sus raíces en "problemas del hogar", se reconocía que su madre estaba preocupada por su rendimiento en la escuela; ella colaboraba con la asociación de padres-maestros y contrató a un maestro privado para que ayudara a Miguel con su tarea. A pesar de este esfuerzo, sin embargo, los resultados no eran buenos. Por ello, el maestro lo declaró como un caso en el que se requería la ayuda de un especialista, aun cuando confesó que quizás la madre de Miguel era algo severa con él y no demostraba suficiente afecto. Jorge, quien no era tratado adecuadamente por sus padres, recibió una consideración similar. La familia de Tomás parecía representar un caso típico de familia no educativa. El no recibía ninguna ayuda de sus padres y se evaluó como muy inmaduro para tener éxito por sí mismo. Aun cuando la familia de Mario podría también considerarse como antieducativa a causa de sus condiciones de vida muy pobres y del hecho de que ambos padres eran analfabetos, la maestra sentía simpatía por ellos. Esto era porque la madre de Mario, según se mostró antes, obedecía a la maestra y no la contradecía.

Padres

Algunos padres tendían a culpar a los maestros y a otros miembros del personal de la escuela por el fracaso de su niño. Pensaban que los maestros no habían mostrado suficiente atención por el niño. Las familias de Carlos, Pamela y Tomás declararon vehementemente que "era la maestra quien no se había preocupado por el progreso de ellos en la forma en que debía". Tenían la sensación de que era la responsabilidad de la escuela incitar a los niños a aprender: "Ud. es el maestro y Ud. debe saber cómo encontrar el estilo del niño".

Otros padres, sin embargo, mientras reconocían que ellos debían hacer algo para ayudar a sus niños, se consideraban incapacitados por varias razones. Les faltaban las técnicas para tratar dificultades especiales: "Yo le ayudo, pero eso no funciona"; "Yo trato de hacer lo mejor que puedo pero él no trabaja", "Hago mi mayor esfuerzo, pero él no presta atención". Los padres incluso sentían un cierto grado de remordimiento: "Quizás es porque yo soy muy estricto con él".

También había aquellos padres que declaraban que los problemas de un niño eran cosa de él. "Tiene una cabeza dura", decía la madre de Mario, mientras afirmaba su falta de habilidades para ayudarlo: "Le dije a todos los maestros que no lo puedo ayudar porque no sé leer". Algunas veces los acontecimientos en el hogar hacen las cosas aun más difíciles. El padre de Miguel había muerto y esto le afectaba más de lo que podría imaginarse. Su madre consideraba que esta situación, además del hecho de que era rebelde, desobediente y se había escapado, hacía difícil para ella hacer algo. Ella no sabía enfrentar el problema y se había dado por vencida: "He perdido la paciencia. Se acabó".

Alumnos

Al considerar nuestras entrevistas con los niños encontramos que con grados distintos de conciencia, en casi todos los casos, los niños atribuían su fracaso a su propio quehacer. Los escuchamos afirmar su responsabilidad cuando planteaban su obligación de "estudiar y hacer la tarea". Las declaraciones de los niños concernientes a su responsabilidad estaban matizadas por los mensajes recibidos de los adultos que los rodeaban. Carlos afirmaba que había nacido "así", agregando "es porque miro mucho la tele", razón dada a menudo por su madre para su fracaso. En otras respuestas, la influencia de los maestros se podía detectar como cuando decían que ellos "debían ser responsables" en estudiar o hacer la tarea, en "traer sus utensilios escolares", o "hacer lo que el maestro dice en la clase".

Cuando uno se enfrenta a todas estas declaraciones de responsabilidad propia de parte de niños clasificados como fracasos, uno no puede hacer otra cosa que maravillarse de lo que las consecuencias de tales percepciones pueden significar en sus vidas posteriores. Había niños entre 6 y 7 años de edad que comenzaban a enfrentar la vida de la escuela y ya se habían resignado al hecho de que, como el caso de Carlos, ellos habían creado su propio fracaso.

Los compañeros de clase

Los compañeros de clase también parecían tener sus puntos de vista sobre quién era responsable por los niños que fracasaban. Estos atribuían el fracaso a los niños problema mismos: "porque son holgazanes"; "no hacen nada"; "no trae sus lápices de colores"; "no hace su tarea"; "la señorita le enseña pero no entiende las cosas". Estos niños también repetían lo que escuchaban decir a los

adultos: "son holgazanes porque en la casa no se les enseña, no se les hace dictados, ellos no hacen nada". Estos niños consideraban al niño modelo como "ordenado y trabajador" y aplicaban este rótulo a los mejores estudiantes. Ser "holgazán" es un "mal ejemplo" que no se deber imitar; por ello los niños no deberían hacer amistad con los "hogazanes". Carlos no solamente estaba aislado de su maestra y de su madre, sino que encontraba que en la escuela sus amigos no jugaban con él. Solamente una vez percibimos un sentimiento de camaradería de uno de sus compañeros, Tomás, quien también era considerado un "holgazán".

El Fracaso Escolar y los Maestros

Estando centrados en los acontecimientos y el proceso escolares, nuestra investigación estaba particularmente interesada en la función del maestro en la formación del fracaso. Si bien conscientes de que podía haber explicaciones acerca de los varios componentes del fracaso escolar, nuestro análisis se centró en la importancia de la percepción del niño sobre su habilidad para aprender.

Revisando nuestras notas y reflexiones del año de observación de las cuatro clases, encontramos que los niños a los que se dijo eventualmente que repitieran el año habían interiorizado una imagen de ellos mismos como incapaces de aprender. Estos niños pasaron por experiencias iniciales de fracaso: en escritura, sus caracteres eran evaluados como mal hechos, no podían identificar propiamente los números y dibujaban incorrectamente. Por estas y otras razones, por las dificultades notables con los padres, descritas a lo largo de este capítulo, estos niños tendían a convertirse en sujetos de rotulado. Experimentaban, justificadamente o no, un medio hostil en la escuela donde actividades normales tales como aprender a leer o el dictado se convertían en una amenaza y por ello eran progresivamente ignorados por los maestros, aislados por los compañeros, y, en algunos casos, condenados en el hogar.

Los niños que fracasaban obviamente no encajaban en el concepto de los maestros del "buen alumno". Ellos no "trabajaban", "respondían", o "participaban", no eran "entusiastas", no podían ser "motivados", y no querían "investigar para aprender más de lo que se enseñaba"; aprendían de memoria y se comportaban "irresponsablemente". Después de nuestras observaciones, nos preguntamos si las prácticas docentes que vimos podían haber estimulado a los niños a responder a las definiciones del maestro sobre lo que era un buen estudiante: "un buen estudiante es uno que trabaja, responde, participa, uno que no es un mueble, sino un niño feliz que puede ser motivado y que es entusiasta". El siguiente extracto proviene de una lección que tenía muchos elementos en común con el tipo de enseñanza que vimos en otras. Sugiere este ejemplo que el tipo de alumno deseado por los maestros podría no tener posibilidad de desarrollo si toda la enseñanza se llevara a cabo como en esta muestra. En este caso, la maestra había alertado al observador de antemano de que su clase era muy revoltosa: "Todo estos niños pasaron por el preescolar, pero no desarrollaron hábitos; nunca cesan de hablar, dejan todo regado, no saben ni cómo atarse los cordones de sus zapatos".

Una lección sobre conjuntos

[Los niños hablan constantemente mientras la maestra trata de organizar el ambiente de la lección.]
Maestra: Guarde su tarea. Deje sólo sus lápices de color fuera.
Pat [gritando alegremente]: ¡Colores, colores!
Maestra [a un alumno]: Guarde eso porque voy a dar otros materiales [distribuye algunas hojas].
Maestra [a la clase]: Guarden eso porque voy a pasar otros materiales . . . . Pongan las hojas boca abajo [ella sabe cómo].
Maestra: ¿Tienen todos papel? Danilo, ¿le di papel?
Ahora miren aquí.
[Los niños están todos hablando, algunos se dan vuelta para hablar a un niño que está detrás.]
Maestra: ¿Están listos para comenzar? ¿Déjenme ver?
Alumnos: Síííííí.
Maestra: En nuestra última lección hablamos de conjuntos universales. Rodrigo Pereira . . . . ¡Mejor cruce los brazos!

[Más tarde]
Maestra [explicando]: En nuestra última lección hablamos de los conjuntos universales; un conjunto universal contiene todos los elementos.
Alumnos: Síííííí.
Maestra: Fernando, si no presta atención no va a saber qué hacer. En nuestra última lección sacamos el conjunto de los vegetales. Edgardo, no está poniendo atención. Danilo, mire aquí [se vuelve y dibuja en la pizarra].
Maestra: ¿Podríamos hacer un subconjunto?
Alumnos: ¡Fruta!
Maestra: ¿Qué hay ahí?
Alumnos: Peras y manzanas.
Maestra: ¿Qué más?
Alumnos: Arboles.
Maestra: ¿Qué más?
Alumnos: Casas.
Maestra: Ahora, miren aquí. Uds. tienen un conjunto; mire aquí Claudia, se preocupa por todo menos por poner atención.
[La maestra comienza a pedir a los niños que le nombren los elementos en el primer conjunto.]
Alumnos: Yo, Yo.
[La maestra menciona los nombres de los alumnos.]
Maestra: Rodrigo.
Rodrigo: Barcos.
Maestra: Milchor.
Milchor: Pescado.
Maestra: Está bien, pescado.
[La maestra corrige porque Milchor ha dicho pescado queriendo significar peces. Pero ella no explica la naturaleza de esta distinción.]
Maestra: ¿Quién puede decirme el nombre de otro elemento?
Alumnos: Yo, Yo.
Maestra: Está bien.
Alumno: Barcos.
Maestra: Ya hemos dicho eso. ¿Qué otros elementos?
Alumno: Tiburón, tiburón.
Otro estudiante [cantando]: Tiburón, tiburón [una canción popular en español].
Maestra: Pero de este conjunto haremos cuatro subconjuntos.
[La maestra muestra una hoja de papel.]
Maestra: Trabajen en su hoja sin mirar al que está al lado, sin hablar. Vamos

Los niños repitientes experimentan un medio hostil en la escuela, donde incluso las actividades normales se convierten en una amenaza.

a ver, uno puede ser de barcos, de gaviotas, o peces, y de anclas.
[La maestra organiza la maleta de una de las niñas.]
Maestra: Vamos a trabajar juntos. Primero, pongan su nombre en el papel.
Maestra [repitiendo las instrucciones con mucha rapidez]: En el dibujo hay un conjunto universal y Uds. deben hacer cuatro subconjuntos de gaviotas, barcos, anclas y peces. Utilicen el lápiz negro primero y después coloréenlo.
[La maestra camina por el aula.]
[La madre de un niño entra con él y explica que ha tenido control y que ahora éstos son más frecuentes. La maestra se acerca a mí y me dice: "Éste es otro niño problema. Trabaja bien pero tengo que estar con él todo el tiempo". Golpea la mesa ligeramente para indicar que los niños deben poner atención. Me dice que pondrá al niño que ha acabado de llegar cerca de mí para que lo pueda observar.]
[La maestra repite para beneficio del niño [Oscar]. Una niña habla a alguien detrás de ella; le está explicando lo que hay que hacer. La maestra va hacia ella.]
Maestra: Arregla su maleta. No debería estar mirando al vecino porque esto lo hemos hecho muchas veces. Loreto, ¿qué quiere?
[El niño cesa de hablar. Hay silencio.] [El niño habla a la niña. La maestra camina por su lado y pasa por su lado y mira su hoja.]
Maestra [con tono irritado]: Usen el lápiz de trazado primero. Háganlo con el lápiz negro de trazado.
[La maestra va hacia su pupitre. Luego se pasea alrededor.]
Maestra: Mauricio, ¿sabe por qué no hace lo que debe? Porque no presta atención.

Maestra [a la clase]: De este conjunto universal de cosas del mar deben hacer cuatro subconjuntos, de barcos, gaviotas, anclas y peces.
Maestra [molesta]: Miren, aquí hay un niño que está haciendo árboles.
Maestra [a un alumno]: ¿Haciendo otro sin terminar todavía el primero?
Maestra [a otro alumno]: Michel lo tiene casi listo. ¡Jessica! ¡Alexis!
[Un alumno silba; Oscar mira hacia arriba y no trabaja. La maestra continúa caminando por el aula.]
Maestra: ¿Qué le falta? ¿Cuántos barcos hay?
[Silencio.]
Maestra: ¿Tiene borrador? Le prestaré ésta; cuidado con el papel porque no es muy bueno.
Maestra: ¡Miren aquí por un minuto! Debajo de eso hay otro conjunto universal. De modo que hagan otros cuatro subconjuntos; porque hay niños que han terminado. ¿Qué subconjuntos podemos hacer?
Alumnos: ¡Arboles, flores!
Maestra: Y así sucesivamente.
Oscar: Animales [la maestra se vuelve hacia otro niño]. Niño, yo no puedo hacer esa estrella.
Sergio [se vuelve y compara el lápiz de Oscar con el de su vecino]: ¡Miren, son del mismo tamaño!
Maestra [irritada]: ¡Sergio Lizana, trabaje!
[Un niño hace el dibujo para Sergio.]
Observador: ¿Por qué está haciendo este trabajo?
Alumno: El no sabe cómo hacer estrellas.
Maestra [tono regañoso]: Use el lápiz de grafito, Rodrigo.
[Un alumno se pone de pie y la maestra le pregunta si ha terminado.]
Alumno: Perdí mi lápiz.
Maestra: ¡Búsquelo!

[Más tarde]
Maestra: Rodrigo, ¡trabaje y siéntese bien!
[El alumno se levanta y va a enseñar su trabajo a otro niño.]
Maestra [con tono irritado]: ¡Iván Catalán, ¡trabaje, trabaje!
Maestra [va a donde Iván]: ¿Qué sucede?
[Los alumnos muestran su hoja de papel.]
Maestra: Se salió [fuera de las líneas]. ¿Qué? ¿Necesita un borrador?
[Le da un pedazo de borrador y él limpia su hoja de papel.]
Oscar: ¡Esto es difícil!
[Sergio se da vuelta y mira las anclas de Oscar.]
Maestra: Sergio Lizana, ¡trabaje!
[Otros niños continúan hablando. Oscar trata de dibujar las anclas lo más parecido posible al modelo. Borra varias veces.]
[Un niño comienza a llorar. La maestra va hacia él.]
Maestra: Ahí tengo otro problema. No sé lo qué pasa con este niño; llora por cualquier cosa. Está llorando porque su papel está rajado.
Maestra [va a donde el alumno y le da otra hoja de papel]: ¡Tome y sea cuidadoso!
[Un alumno ayuda a otro a hacer el trabajo.]

[Más tarde]
Sergio [se vuelve]: Creo que he terminado.
[Muestra su hoja a Oscar. Ha puesto árboles en uno de los círculos que deben contener subconjuntos de elementos relacionados con el mar. Le pregunto por qué y me dice que pertenecen al subconjunto inferior. Le digo que está mal y lo borra.]
Sergio: ¡Ah, qué bien! ¡Qué escapada! [refiriéndose a lo que hubiera podido pasar si la maestra hubiera visto que está mal].
[Mira su dibujo.]

Sergio: No había puesto las anclas.

[Más tarde]
Maestra [con tono molesto]: ¡Rodrigo Pereira, Mauricio.
[Un estudiante explica a otro cómo hacer las estrellas.]

[Más tarde]
Maestra [con tono irritado]: Iván Catalán, ¿qué está haciendo?
Iván: Estoy buscando un borrador.
Maestra: Le di uno antes; ¿ya lo perdió?
Maestra [molesta]: Andrea, a su puesto. ¿Qué quiere?
Andrea: Un borrador.
Maestra: ¿No le puede prestar uno su vecino?
Maestra [a otro alumno]: Sergio Lizana, ¿no entiende? ¿Terminó su trabajo? Entonces trabaje.

Prácticamente toda esta lección estuvo ocupada con nociones de orden, sin que los niños se atrevieran a pedir explicaciones y con la mayor parte de la ayuda necesitada prestada de un niño a otro. No hubo indicación de preocupación por la iniciativa, la imaginación o la responsabilidad. Las instrucciones importantes se relacionaban, por ejemplo, con el tipo de lápiz a usar y el orden para realizar la tarea (subconjunto marino primero, naturaleza después). Hubo evidencia de una pobre administración de las habilidades resultantes en que la maestra empleaba gran cantidad de tiempo ocupándose de las peticiones que hacían los niños de materiales apropiados.

Otra de las clases observadas, sin embargo, no tenía estudiantes clasificados como fracasos al final del año escolar. Abstrayendo todas las otras cosas que pudieran haber contribuido a tales resultados, miramos la interacción de la maestra con la clase. Observamos que ella prefería seguir el ritmo de aprendizaje de los niños antes que asegurar que se siguieran los objetivos rígidamente. Según nos dijo ella

> El programa de la escuela requiere que los niños lean pero no con fluidez; no es necesario que ellos conozcan todos los sonidos, ellos no tienen que leer con fluidez antes del final del segundo grado.

Esta maestra se preocupaba también por reconocer los modos y necesidades de los propios niños. Más que reforzar la disciplina, buscaba estrategias diferentes cuando observaba que sus alumnos no estaban respondiendo como lo deseaba. Esto podía resultar en dar un descanso o permitirles salir fuera y jugar. Durante estas lecciones, ella demostró valor y afecto. Nunca la vimos gritar o perder su autocontrol.

> Yo nunca uso palabras fuertes con los niños; es como una cosa que tengo aquí dentro . . . . Yo nunca uso una palabra que pueda herir a un niño. [Esta maestra indicó que ella confiaba en la habilidad de los niños para aprender.]

> Pienso que mi clase está nivelada. Aunque hay diferencias — algunos son más lentos que otros — todos son salvables excepto dos casos. Pero lo que me hace falta es tiempo porque Ud. no puede dejar a 38 alumnos para cuidar 2.

A pesar de decir esto, observamos que durante el año escolar ella prestó atención individual a los dos niños que tenían dificultades; trabajaba con ellos durante la recreación o después que las clases terminaban. Juan Carlos era uno de estos estudiantes; tenía dificultades de lenguage y no podía aprender a leer. La maestra trató un método diferente de lectura y tan a menudo como era posible trató de comunicarle su confianza en que sería capaz de aprender.

> Yo no quisiera ni tampoco quiero creer que Juan Carlos repetirá el año porque él tiene muy buenas cualidades. Creo que tiene problemas específicos de aprendizaje ya que constantemente olvida lo que ha aprendido, aun cuando está ansioso por trabajar. Se comporta muy bien; aparentemente se concentra en lo que está haciendo, pero no ha sido capaz de aprender los mecanismos de lectura y retenerlos. Recientemente, hemos tenido éxito en algo; pero todavía está muy atrás del resto. Tuve que cambiar el texto que usa. Estoy ahora utilizando una cartilla diferente con él.

En su relación con los padres, esta maestra trataba de que éstos ofrecieran ayuda pidiéndoles que fueran cautelosos en exigir demasiado de los niños. Ella también les pedía que se abstuvieran de castigarlos por el poco aprendizaje, de modo que no obstruyeran su trabajo. Esto a menudo significaba que estaba en oposición a los padres. Un padre nos dijo

> Yo exijo de él que haga su tarea, que estudie, mientras que la señorita [maestra] me dice que no debo exigir tanto, que soy muy exigente. Ella dijo que el niño aprendería poco a poco, que le llevaría algún tiempo, pero que aprendería finalmente. Me dijo que tuviera paciencia.

No hay razones especiales para creer que esta clase de la maestra hubiera tenido un mejor grupo que las otras clases, pero la atmósfera de la clase y los resultados de los alumnos eran diferentes.

Condiciones Docentes

Sobre el tema de la responsabilidad del maestro por el aprendizaje, no sería justo excluir de estas descripciones las condiciones de trabajo que rodeaban el proceso docente. Según lo percibían los maestros, los factores que afectaban la calidad de su trabajo eran las pobres condiciones materiales, las exigencias burocráticas, la falta de asistencia técnica adecuada, las deficiencias en el plan de estudio, las actividades extraescolares y, más recientemente, las consecuencias de la municipalización del sistema escolar.

Los edificios de la escuela no se consideraban satisfactorios. La maestra cuya lección sobre conjuntos hemos transcrito, trabajaba en un aula larga y estrecha con pequeñas ventanas. Los niños estaban sentados por parejas en dos filas de sillas separadas por un estrecho corredor. Los alrededores eran ruidosos.

> En esta escuela otro problema es que los espacios no son adecuados. En invierno, la habitación es muy oscura. Es muy larga, los niños en el fondo no pueden oír ni ver bien. Y por ello tengo que mantenerme yendo y viniendo. Los niños están unos encima de otros. Uno no puede enseñar. No se puede escuchar nada. Ya es difícil de por sí, sin añadir el problema de la banda [la banda de la escuela que toca en el gimnasio].

Los maestros creían que les faltaba ayuda de otros profesionales tales como un consejero guía

> El consejero guía debe estar presente en la escuela el ciento por ciento, trabajando con los ninos en talleres, en grupos, para detectar, hacerles una prueba para comenzar a comprender. O deben hacerle una prueba a los padres, ponerles películas, dar charlas sobre todas esas cosas. Esto es algo ideal, ideal porque cuando uno dice que podría ser de esta forma, le dicen a uno que esto es una ilusión, que no puede ser así. Todo lo que importa ahora es que haya un grupo de niños para coger el subsidio. Si encontramos un niño con un problema, hay que

ayudarlo. Pero, ¿qué ganamos con notificar el problema? A principios del año se nos pidió que llenáramos un formulario grande por cada niño. Lo hicimos, y ¿qué sucedió? Se suponía que ayudaría a los niños, pero nada ha sucedido.

Las prescripciones curriculares se percibían como una imposición y los maestros se quejaban de su falta de participación en el desarrollo curricular.

Por lo que yo sé, todo viene de arriba y siempre ha sido así. Nunca ha habido un plan de estudio preparado por los maestros. Creo que si se habla acerca de un plan de estudios primario entonces los maestros primarios deben ser consultados. Ahora, mire la edición del texto. ¡Para mí eso fue puro negocio!

Los maestros que entrevistamos estaban también descontentos por la calidad de los programas y los textos utilizados.

Considero que los programas no son satisfactorios. En primer lugar, el programa de matemáticas es muy pesado y los libros de texto son inadecuados. El programa de ciencias sociales es muy corto. Solamente hay dos o tres temas para el año. Las ciencias naturales están bien porque tienen el nuevo método. El programa de técnicas especiales es muy largo. Por ello, un sujeto no se relaciona con el otro.

Se consideraba que las actividades extradocentes interrumpían el curso normal de las actividades antes que tener una función educacional, especialmente cuando eran arregladas no por el maestro sino por el director de la escuela o las autoridades exteriores.

Todas esas actividades consumen mucho tiempo. Porque, precisamente cuando estamos metiéndonos en algo, se nos aleja de ello; entonces uno tiene que trabajar para hacer una exposición o hacer que los niños reciten un poema o preparen una representación. Se nos interrumpe y perdemos el hilo de lo que estamos enseñando a los niños, especialmente cuando consideramos que los niños tienden a perder la concentración. ¡Muchas actividades extradocentes! ¡No tenemos voz ni voto! ¡No se nos consulta para nada!

Como en todos los otros sistemas, estos maestros se sentían frustrados por la manera extremadamente jerárquica y burocrática en que se administraba la vida de la escuela.

Algunas veces he enviado informes (a los centros de diagnóstico) en relación con problemas que afectan al niño . . . pero, ahí, está el problema, demasiada burocracia. Uno no puede decidir hacer algo que podría beneficiar a un niño porque primero hay que pasar por toda la jerarquía, aun cuando siempre se me dijo: escuche colega, si Ud. piensa que es conveniente, ¡hágalo!

La fuente más reciente de dificultades, según los maestros, era la municipalización del sistema escolar (véase Capítulo 1). Al pasar las escuelas del control centralizado al control local municipal, surgió toda suerte de consecuencias imprevistas que afectaron a los maestros. Por ejemplo, la nueva regulación municipal estipulaba que para que las escuelas recibieran sus subsidios estatales, deberían tener una asistencia diaria promedio de 45 alumnos por aula. Se instaba a los maestros a que velaran por que el número de alumnos no disminuyera, aun si tenían que traer a los alumnos de la casa. Los maestros también percibían esta cantidad de alumnos como excesiva dadas las condiciones materiales bajo las que tenían que trabajar.

Encuentro que es demasiado. Es mucho trabajo, porque hay madres que desean . . . por ejemplo, una me dice: "¿hizo la tarea?". Piensan que su niño es el único al que tenemos que poner atención, pero están todos los otros.

La cantidad ideal sería 15 ó menos, pero yo pienso que uno podría hacer un buen trabajo con 25. Esto es lo más necesario dados los problemas y dificultades de estos niños; si estuvieran mejor alimentados, no tendrían los problemas que tienen ahora.

No sólo tenían los maestros que realizar sus actividades educacionales diarias, sino que el nuevo sistema municipal había también añadido la carga de formularios para llenar y mayor control sobre la preparación de la clase. Enfrentados con estos requisitos, los maestros tenían que decidir si los llevaban a cabo durante el tiempo de la clase o después de terminado el día escolar cuando ya estaban cansados y tenían otros deberes que realizar en la casa.

¡Es agotador! Porque uno no termina el trabajo aquí, sino que tiene que continuarlo en casa. Por supuesto, están aquellos que dicen "yo no llevo nada para casa". Pero yo no puedo hacer actividades de oficina aquí. No puedo escribir, tiene que haber silencio y paz.

Esto es un requisito reciente. Recuerdo que antes sólo acostumbrábamos a tener un tema. Ahora, como dicen los colegas — nosotros hablamos entre nosotros — necesitamos más tiempo para planificar, desperdiciamos nuestro tiempo, en este sentido, en vez de ocuparnos del niño que tiene problemas. En vez de hacer eso, tenemos que quedarnos para llenar papeles y más papeles.

El llenar formularios quita mucho tiempo de la tarea principal de uno, esto es, enseñar a los niños, darles todo el tiempo.

Tal es la presión en cuanto a la presencia de los alumnos en las escuelas (para obtener subsidio), que los maestros se resentían de lo que percibían como una "monetarización" de las escuelas.

Para mí las escuelas se han convertido en un negocio. Las personas en el departamento técnico [personal supervisor] son como un capataz que controla si esto o aquello se ha hecho. Aquí en la escuela hay problemas debido a que existen otras escuelas alrededor [otras dos escuelas están albergadas en el mismo sitio y funcionan en un horario diferente del día]. No sabemos qué hacer para conseguir más alumnos. Se nos ha dicho que no deberíamos hacer demandas a los niños y a los padres para que no se transladen a otra escuela. De modo que una tiene que pretender que el niño está progresando aun cuando puede no estar haciéndolo, para evitar que el niño deje la escuela.

El sistema municipal también amenazó la seguridad en el trabajo.

Hay escuelas que han desaparecido. Y eso trae muchos problemas. El personal se ha cambiado. En otras localidades han perdido sus trabajos. Aquí se ha llamado gente a retiro. Hay toda suerte de temores, y de esta forma nos atan las manos.

Uno no está seguro ni en paz. Pero yo digo si uno no va a estar seguro, si uno no va a tener seguridad cuando uno está enfermo o tiene algo, al menos uno debe tener seguridad en el trabajo; si no, uno no puede trabajar con los nervios en paz. Desde que se nos transfirió a la Municipalidad, hemos tenido que firmar un nuevo contrato cada año. Ese contrato puede terminar o nos pueden decir que el próximo año no nos renovarán el contrato. La situación no es la que era antes.

La municipalización ha llevado también a un sistema más complejo de contróles y supervisión puesto que estas funciones son compartidas por las autoridades del Ministerio y el personal municipal.

Si uno es un profesional y se comporta con responsabilidad, es terrible ser vigilado . . . Ellos han venido, no sé cuántas veces, a mirar nuestros planes velando

para que éstos sigan los programas. Yo pienso que es excesivo, ellos siempre están supervisándonos y controlándonos cuando sería mejor si nos dejaran solos.

Esos son detalles que nos están desmoralizando. Parece que ellos viven constantemente controlando los papeles. ¿Lo entregó? Si tenía que ser entregado a las 4 y Ud. lo entregó a las 5 . . . . Tal es el detalle, tal es el control.

Considerando las condiciones que, hasta cierto punto, explican la frustración profesional de los maestros, queríamos subrayar algunos de los factores atenuantes de los problemas discutidos anteriormente. Sin embargo, a pesar de la intensidad de estas condiciones, no todo lo que sucede en la enseñanza puede ser atribuido de modo determinista a factores exteriores a la esfera de responsabilidad del maestro. Las dificultades no siempre actúan como condiciones limitantes. La habilidad para superarlas pueden crear condiciones para obtener resultados más exitosos en la enseñanza. Los maestros todavía tienen que juzgar lo que constituye una limitación inevitable y lo que no. La maestra de nuestro estudio, que había terminado el año sin niños juzgados como fracasos, había encontrado fáciles las experiencias anteriores. Había sido entrenada como todos los maestros y había experimentado las mismas condiciones vejatorias de la docencia. En sus años iniciales como maestra, había trabajado en una localidad rural, viajando grandes distancias cada día para llegar a la escuela y enseñando a niños de familias muy pobres y analfabetas. Su interpretación de esta experiencia era diferente, sin embargo, de la de otros maestros.

La experiencia fue horrible pero útil. Es la otra cara de nuestra profesión, diferente de lo que se hace aquí . . . . Es el tipo de experiencia que quizás le muestra a uno cómo enseñar.

Interpretando el Exito y el Fracaso

8

Habiendo experimentado la complejidad de la vida en las escuelas y aulas de este estudio, a veces con su tratamiento erróneo de los antecedentes sociales, sus limitaciones materiales y los estilos contradictorios de enseñanza y aprendizaje, así como las estructuras de significado utilizadas para interpretar las actividades escolares, comprendimos que no sería fácil generalizar acerca de la producción del éxito o el fracaso en la escuela. Teníamos la sensación, sin embargo, de que el intento por reconstruir la vida según se observaba no debería excluir un esfuerzo para destacar los eventos que, a los ojos del observador, parecían ser significativos. A través del análisis de las distintas etnografías de los países, no solamente surgieron los cuadros específicos del contexto de lo que era la vida en las escuelas, con sus rutinas y sistemas operacionales predominantes, sino que también fue posible discernir las recurrencias de país a país, que sugerían la posibilidad de una comprensión más general de las condiciones para el fracaso escolar. Tales acontecimientos recurrentes han sido extractados del cúmulo de datos disponibles y situados bajos amplias categorias. Según se definieron, estas categorías pueden parecer al lector obvias o simples, pero han sido formuladas así a propósito para mantenerlas lo más cerca posible de los hechos y evitar el exceso de conceptualización abstracta.

Al tratar de mirar las situaciones de los cuatro países de un modo general para establecer algunas categorías, vimos la necesidad de dar dos tratamientos distintos a la información. Primero, tenemos lo que puede ser llamado los procesos "observados" dentro y fuera del aula; de éstos, hemos seleccionado acontecimientos significativos y los hemos agrupado bajo descriptores temáticos generales. Segundo, hemos anotado los significados que nos proporcionaron los distintos participantes en el proceso educacional, especialmente los maestros, bien en entrevistas o inferidos de la observación de los hechos; dentro de éstos, nos hemos concentrado en lo que llamamos sus ideologías educacionales prácticas. Las ideologías son vistas como medios de pensar sobre la realidad, que se sobreimponen a los hechos y sirven para justificar acciones o explicar situaciones, a veces de modos distorsionados o incompletos. La consideración de procesos "observados" e ideologías "inferidas" han preparado, a su vez, el camino para algunas sugerencias sobre las causas o factores explicativos del fracaso y sugerido lo que podría hacerse para disminuir sus efectos.

Procesos Observados dentro de las Aulas

Debido a que los maestros son las figuras centrales en el aula y en gran medida determinan lo que ocurre dentro de sus confines, el centro de atención de este estudio se ha concentrado en éstos y sus actividades. Así, se consideró que había una serie de situaciones generalmente asociadas con condiciones que apoyan el

fracaso. El hecho de que se han señalado como comportamientos relacionados con el maestro, no significa que son exclusivos de los maestros o que no son aceptables para el conjunto completo de protagonistas que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo los padres. Es su universalidad, creemos, lo que les da una fuerza particular.

Despotismo benévolo

El despotismo benévolo puede tomarse como otro término usado para el autoritarismo, aun cuando no es precisamente esto o sólo esto. Prácticamente todos los maestros del estudio tenían un sentido de su responsabilidad por el curso de los acontecimientos dentro de sus clases, aun cuando no necesariamente por sus resultados. Al sentirse conductores y responsables de los hechos, los maestros se consideraban en una relación maestro-alumno en la que los alumnos conferían favores al maestro. La solicitud típica de los maestros a los niños era pedir que las cosas se hicieran "por el maestro": "háganme esto". Los niños consideraban que tenían el deber de hacerle servicios al maestro, siendo el principal el aprender, según se les indicaba. En la mayoría de casos, con algunas notables excepciones, se pedía a los niños seguir exactamente las instrucciones del maestro, las cuales se transmitían en tonos de mayor o menor atención o respeto.

En las aulas bolivianas, por ejemplo, se empleaba muy poco el propio mundo de experiencias de los niños como motivación para el aprendizaje. El concepto de participación del alumno en el proceso de aprendizaje, que prácticamente todos los maestros elogiaban de dientes para fuera, sólo implicaba permitir a los niños responder a preguntas o llevar a cabo tareas especiales asignadas a alumnos selectos. Un caso extremo de este concepto de participación se encontró en las reuniones del consejo estudiantil en las escuelas chilenas. Aparte de ser ante todo una oportunidad para el maestro de obtener ayuda en la aplicación de la disciplina y el orden, los alumnos no tenían siquiera la oportunidad de decidir por sí mismos quién debía asumir las posiciones de dirigencia en estos consejos.

> [En una clase de cuarto grado, el maestro discute con los alumnos la situación de aquellos que no tienen ninguna responsabilidad en el consejo estudiantil. Explica que todos deben participar en el comité o en otras actividades de la escuela. Luego les dice que él cambiará a algunos de ellos de sus posiciones.]
> *Maestro*: . . . y quizás también a los dirigentes. ¡Yo los cambiaré!
> *Maestro*: ¡Presidente, abra la sesión!
> *Alumno presidente*: En el nombre de Dios, se abre la sesión.
> [El secretario lee las actas.]
> *Maestro*: Vamos a ver ahora. Debemos dar responsabilidad a aquellos que no la tienen. También, a finales de mes vamos a cambiar los cuadernos. No deben perder sus cuadernos, porque si lo hacen deben pagar por ellos. Uds. deben ser responsables. Todo el mundo debe tener una responsabilidad. Sí muchachos, esto nos ayudará más tarde cuando seamos grandes y tengamos que trabajar.

Otra forma de interpretar la participación estudiantil y de afirmar el derecho del maestro a delegar por gracia su autoridad era la selección y confirmación de nivel especial a ciertos alumnos. El más joven de los seleccionados estaría exento de un número de tareas que otros tenían que realizar. Este era el caso de Patricia en Venezuela (véase Capítulo 5) cuyo tratamiento especial incluía autoridad para que otros niños la obedecieran o se arriesgaran a ser regañados por la maestra. De modo similar, la selección se podía ejercer arbitrariamente en la concesión de peticiones de los niños como se vio en la siguiente situación.

Christian [a la maestra]: Señorita, ¿puedo ir al baño?
[Sale del aula sin esperar el permiso para ir.]
Marcela: ¿Puedo ir al baño?
[La maestra hace señas para otorgar el permiso.]
Gabriel: ¿Puedo ir al baño?
[El maestro hace una señal negativa.]

El tipo de aura mesiánica que parecía rodear el modo de relación de los maestros se ilustró en los monólogos docentes reportados en el estudio venezolano, donde los maestros se embarcaban en largas series de preguntas y autorrespuestas, mezclando por lo general el contenido con elementos disciplinarios. Otra forma de inducir la participación y luego cancelar efectivamente la contribución que los niños podrían hacer a la secuencia de aprendizaje (véase Capítulo 5) era cuando los maestros utilizaban su propio criterio o el de un libro para resumir lo que se había dicho. Un modo obviamente no intencional de ejercer autoridad en la enseñanza, pero uno que se encontró en muchas aulas, fue el de corregir afirmaciones a través de una afirmación incorrecta.

[La maestra pide a un alumno que muestre su tarea.]
Alumno: ¡Se me le quedó en la casa!
Maestro: ¿Cómo se te le quedó? ¿Cuándo vai a aprender a hablar bien?

La posición del maestro también se afirmaba cuando mostraba que consideraba como un derecho decidir si daría retroalimentación a la respuesta o contribución de un alumno. Ignorar las respuestas de los alumnos, según se reportó en el estudio colombiano, era una práctica común en todas las otras aulas del estudio. Los errores de los alumnos se trataban a menudo como un insulto personal, al cual reaccionaban amenazando con castigar: "Ajá, tú nunca haces nada bien. La próxima vez te voy a enviar a la oficina (a castigo). Ahora vete al rincón y párate allí".

Frecuentemente la respuesta observada en los niños a tal trato autoritario con ellos era aceptarlo como algo característico de la función del maestro. Un buen ejemplo de este modo de ver las cosas era la manera cómo imitaban el papel autoritario del maestro cuando se les pedía que asumieran una posición de liderazgo durante una actividad docente.

Emilia [actuando como coordinadora de su grupo]: ¡Ahora vamos a leer!
[Los niños leen en silencio mientras Emilia hace lo mismo en alta voz.]
Emilia: ¡No! ¡Todos deben buscar el sujeto y el predicado!
[Con un tono autoritario lee una oración y pide a cada niño que indique cuál es el sujeto y cuál el predicado.]

Estos coordinadores infantiles colombianos utilizaban incluso el estilo regañón del maestro para corregir a otros alumnos: "Flor, ¿qué piensa que estamos haciendo, ciencia o lenguaje?". A lo cual Flora respondía como si lo hiciera al maestro, diciendo "¡Lo siento!". La función de informante asumida algunas veces por los alumnos era otra indicación de su apoyo al aura del maestro.

Alumno: ¡Señorita, Agapo no trajo su libro!
Maestra [a Agapo]: ¿Por qué?
[Agapo permanece silencioso.]
Alumno que lo reportó: ¡Sólo trajo el libro de música!

No es que los alumnos no se rebelaran contra esta mística de la función del maestro, pero lo hacían de manera indirecta y en su mayoría en forma de viola-

ciones de disciplina cuando se quedaban solos, presumiblemente como un medio de contrarrestar la constante presencia del maestro en la clase.

En general, los niños estaban convencidos de que enseñar era una actividad muy importante, y que sin importar cómo la maestra lo hiciera era sólo a través de ésta que ellos aprenderían. "Creo que mi maestra es más importante para mi aprendizaje"; "Creo que son los maestros, ellos enseñan y se ocupan de que aprendamos, ellos sirven como nuestra guía para aprender".

El fracaso, sin embargo, lo percibían los alumnos como menos atribuible al maestro (véase Capítulo 7); esta forma de ver las cosas parecía indicar cuánto aprecio tenían por la función positiva del maestro en promover el aprendizaje.

Aun cuando los padres en algunos contextos eran menos inclinados a apoyar la función mesiánica del maestro, sus críticas no tendían al modo autoritario de enseñar, sino a varias faltas de comportamiento en los maestros: "llegar tarde, regañar a un niño, agobiar a los padres con peticiones de dinero, muchas clases perdidas" (a causa de la ausencia de los maestros), etc. En Bolivia, de todos los padres entrevistados, sólo uno atribuía el fracaso de su hijo al maestro: "La maestra es mala, llama a mi niño burro". En cierta medida, sólo cuando el despotismo benévolo se sumaba a la incompetencia se pensaba que los maestros no estaban cumpliendo con su función de educadores ni estimulaban a los niños a aprender.

Los hechos observados, que nos llevaron a conceptualizar el comportamiento de los maestros como "déspotas benévolos" parecían, junto con otros factores, afectar la percepción que tenían los niños sobre su grado de habilidad para trabajar productivamente. También afectaban su respuesta frente a la enseñanza, haciéndola en gran medida automática y centrada en cómo adivinar la respuesta adecuada a preguntas arbitrarias. Estos efectos, sin embargo, eran atenuados cuando los maestros expresaban atención por los niños y no utilizaban un lenguaje amenazador para afirmar su posición.

Aprendizaje versus ser "bueno" y "limpio"

Hay una fina línea entre la necesidad de enseñar a los niños a ser disciplinados, ordenados y limpios en su trabajo, y la necesidad de asegurar que el aprendizaje se lleva a cabo. En los primeros años de escuela primaria, es especialmente fácil inclinar más la balanza en favor de la forma que del contenido, y éste parecía el caso en muchas de las clases estudiadas. Escribir claramente es un objetivo docente importante del primer grado; sin embargo, cuando la calidad se juzga constantemente en términos del buen aspecto que tiene algo, entonces el propósito real del aprendizaje puede perderse.

[En una clase colombiana de primer grado la maestra lleva a cabo un ejercicio de habilidad de escritura, pidiéndoles a los niños que hagan cruces en un cuaderno cuadriculado. Un alumno viene hasta la maestra y le enseña su cuaderno.]

Maestra: ¡Sí es hermoso! ¡Regrese a su sitio!

Maestra [a otro alumno]: ¡Gustavo, por Dios, puso una cruz en un cuadro y no en el otro. Déjame ver!

Maestra [al resto de los alumnos]: ¡Siéntense derechos! Pongan los que puedan trabajar correctamente.

[Continúa trabajando con Gustavo.]

Maestra: ¿Ve Gustavo? ¡También puede hacerlo muy bien!

Alumnos de primer grado, Santiago, Chile.

[Otro alumno trae su trabajo a la maestra.]
Maestra: ¡Hermoso!

El ejercicio de copiar era una parte importante de las actividades en el aula en las escuelas chilenas. Su propósito estaba definido claramente como el de promover hábitos de orden y limpieza. Mientras la maestra estaba ocupada con otras actividades, se pedía a los niños que copiaran oraciones anodinas tales como "Lita toma té", fácilmente susceptible de leerse mal como "Lita tomate" debido al énfasis en la lectura silábica. Sin embargo, se podía encontrar a los niños copiando oraciones incorrectas evidentes tales como "toma la mano". La mayor parte del tiempo no se les pedía leer lo que habían escrito y sólo ocasionalmente la maestra controlaba su trabajo. Por ejemplo, se vio a un niño copiar lo que debía ser "la leche es rica" como "la le es rica". Las tareas eran corregidas con énfasis siempre en el orden y la limpieza.

Maestra [a un alumno]: ¿Por qué esa línea roja? Debe poner las letras bien juntas para que quepan en el cuaderno.
Maestra [a otro alumno]: Debe copiar hacia abajo. No quiero esas orejas en los libros [refiriéndose al modo en que el papel se levanta en los bordes debido al uso]. Si tienen orejas es por ser poco cuidadoso; yo siempre les pongo presillas. ¡Dígale a su mamá que compre un forro de plástico para poner sobre la cubierta de papel de modo que luzca bonito!
Alumno [repiten a coro]: Bonito.

La observación de normas también se incluyó en el concepto de ser un buen estudiante. Por ello, los maestros empleaban bastante tiempo en enseñar estas normas y en asegurarse de que se observaran. Sin embargo, tales normas, en especial aquellas que eran reglas de la escuela, no siempre se explicaban; por lo tanto, no sólo parecían arbitrarias sino que se aplicaban de igual forma. Ejemplos eran las regulaciones sobre la fila antes de entrar a clase, el vestuario, los procedimientos para saludar a alguien que entraba en el aula, o la demanda de que los niños fueran al baño solamente durante el tiempo de receso. Los maestros, sin embargo, también tenían sus propias normas, las cuales explicaban de alguna

manera con mayor frecuencia. La enseñanza de reglas en el primer grado tendía a opacar otras enseñanzas, en tiempo y atención, como era evidente por las constantes interrupciones utilizadas para recordar a los alumnos que debían observar las normas establecidas.

Maestra: ¿Cuáles son las normas para la lectura silenciosa?
Alumnos: ¡No hablar!
Maestra: Montoya, ¿por qué está lejos de su puesto? Tiene trabajo que hacer y debe estar terminado para las diez y diez.
Maestra [a un alumno que está sentado con su espalda contra la pared]: ¡Hola, no se jorobe, siéntese derecho!
Maestra [a otro alumno]: Charlie, estamos en clase. ¡A ver si tenemos esto claro!
Maestra: ¡Presten todos atención!
Maestra [a un alumno]: Eric Correa, estamos mirando la pizarra: ¡No le dije que sacara los libros!
Maestra: Estamos en clase. ¡Debemos guardar silencio!

Una rutina en parte relacionada con el aprendizaje y en parte con la autodisciplina era la asignación y corrección de ejercicios. En casi todas las clases observadas, éste era un componente principal de las actividades diarias, que tomaba gran cantidad de tiempo al comienzo del día. La corrección, sin embargo, no siempre implicaba lo que la palabra sugería. En tanto mantenían un ojo puesto en el resto de la clase, la atención de los maestros se concentraba casi siempre en ver si la tarea se había hecho y si estaba bien presentada.

Maestra [a los alumnos]: Saquen sus cuadernos. Voy a revisar el trabajo de caligrafía.
[Los niños obedecen y la maestra se desplaza a través de las filas de pupitres, mirando y haciendo comentarios sobre el trabajo de los niños.]
Maestra: La tarea hay que hacerla en casa. Los holgazanes deben venir con sus madres . . . . Su madre es buena para quejarse, pero Uds. no hacen su tarea . . . . Uds. deben hacerla. Estos ejercicios deben hacerse en casa. Sólo lleva un poco de tiempo . . . . Aquellos niños que no trajeron su tarea se quedarán sin recreo mañana . . . . Ernesto, ¿quién le hizo la tarea? ¡No hizo los números grandes!
Niño [sentado cerca de Ernesto]: ¡Fue su hermano quien la hizo!
Maestra: De modo que estuvo ausente y no hizo la tarea. Tiene que hacerla mañana otra vez.

La cantidad de tiempo empleado en actividades de procedimiento y disciplina (30 a 40 minutos antes de comenzar una lección) sugiere que, en la práctica, los maestros estaban dispuestos a disminuir el tiempo de enseñanza en caso necesario para mantener a los alumnos bajo control. El "buen" alumno, para estos maestros, era un niño que se comportaba bien y que entraba en una relación de empatía con ellos y aceptaba su autoridad, defendiéndola delante de otros alumnos ("no se preocupe señorita").

Al examinar las razones para todos estos ejemplos de la atención concentrada en la postura, el silencio, etc., una explicación posible es que los hogares de la mayoría de estos niños eran considerados por los maestros como "insatisfactorios". De otro modo, los maestros tenían la convicción operativa de que los niños pobres eran sucios e indisciplinados por naturaleza. Por ello, parecían creer que antes de que se pudiera llevar a cabo cualquier aprendizaje había que corregir estas faltas. Los maestros parecían comprometer la mayor parte de su energía en crear condiciones apropiadas para que tales correcciones tuvieran lugar, des-

plazando con ello lo que debía haber sido su preocupación principal: ayudar a los alumnos con sus dificultades de aprendizaje.

Rotulación, degradación

La mística prometeica que algunas veces se confiere al papel de los maestros alcanza su expresión más negativa cuando ésta incluye el derecho a seleccionar "escogidos" o "favoritos" entre el grupo. La observación de las aulas chilenas puso de relieve la manera en que los maestros, al final del año escolar, llevaban a cabo tales formas de selección. Algunos niños se convirtieron en blancos del comportamiento del maestro, que iba desde el apodo peyorativo hasta acusaciones abiertas de holgazanería, deshonestidad e irresponsabilidad. Según se encontró en los casos narrados en la etnografía chilena, la mayoría de los niños afectados por una actitud de ese tipo perdían confianza en sí mismos y en su habilidad para tener éxito. La mayor parte de estos alumnos se convirtieron en los fracasos de la escuela durante el año de observación.

Las consecuencias de este proceso de rotulado que involucra percepciones erróneas o de lo que el niño es capaz de hacer, no fueron tan evidentes en las otras etnografías nacionales; esto se debió principalmente a que en ninguno de los otros países se observó los avances alcanzados en un año escolar como en el caso de Chile. Sin embargo, todos los grupos de estudio reportaron la persistencia de las actitudes que hemos llamado "denigrantes" o "degradantes". Una de las más comunes fue la actitud descrita en el estudio colombiano como "ironía" o "sordera intermitente" del maestro, consistente en comentarios o respuestas sarcásticas a intervenciones de alumnos o en la actitud de ignorar la contribución de un alumno a la lección.

Colombia

Maestra [con ironía en su voz]: ¡Bien! ¡Déjeme felicitarlo por no traer la tarea!

Venezuela

Maestra: Como a Luis le gusta parecerse a un mono, le voy a traer un disfraz para que monee con todo el mundo. Voy a traer una muñeca un día y pedirle que baile y se mueva alrededor, y como a ustedes les gusta imitar todo, tendrán que hacer lo que él haga.

Bolivia

Maestra: ¡Cállese Edwin, cállese! Vamos a escribir ahora el número 4 . . . .

Las actitudes denigrantes se representaron también como degradación directa del autorrespeto del alumno.

Chile

Maestra [paseándose por la clase y mirando a los niños que tratan de formar palabras con moldes de letras. Pasa por el lado de Alberto.]: Alberta Pereira nunca hace nada, pierde sus libros, sus gomas . . . .

En algunas clases, por ejemplo en el segundo grado en Bolivia, el clima era de regaño constante. Aun cuando los niños de primer grado generalmente tenían maestras amables, tolerantes con sus dificultades y mal comportamiento, una vez que pasaban al segundo grado, la situación cambiaba considerablemente. La atmósfera se convertía entonces en una de gritos, amenazas y castigo que llevaba a los alumnos a retraerse más y más hacia la pasividad y el silencio.

Alumno: ¿Yo, señorita?
Maestra: Callado . . . silencio. Voy a hablar. ¡Eliodoro no se ha lavado las orejas!

Maestra [refiriéndose una y otra vez al significado de avión]: ¿Qué es un avión?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: Vamos a ver Rin, ¿qué es un avión?
[Rina no responde.]
Maestra: Vamos a ver Humberto, Ud. siempre tiene mucho que decir.
[Humberto permanece silencioso.]
Maestra: Hay tiempo para todo menos para aprender; aquí parece como si estuviera yo hablando a las paredes, a la pizarra.
[En tanto la clase continúa en silencio, la maestra repite el concepto, después de lo cual los niños repiten a coro lo que ella ha dicho.]

En muchas de estas clases, los niños se podían distinguir como "inútiles" o "favoritos". En las clases observadas en Venezuela, una de las favoritas era Patricia, a quien llamaban siempre para realizar un servicio especial para la maestra: alcanzarle un libro o borrar la pizarra. Patricia respondía a esta atención adulando a la maestra dondequiera que había una oportunidad para hacerlo, reforzando con ello su posición de "favorita".

[La maestra dibuja una mariposa en la pizarra. Dos alumnos sugieren que es fea.]
Camilo: Oh, la mariposa.
Enrique: Señorita, ¿puedo hacerla por Ud.?
Camilo: Yo pensé que la mariposa era un saltamontes.
Patricia: Señorita, está muy linda.
Maestra: Gracias, Patricia.

En la clase de Patricia, Victoria recibía un trato muy diferente. Una niña tranquila que rara vez interactuaba con nadie, Victoria era siempre considerada responsable por cualquier ruido que pudiera haber en el aula o se la regañaba si, acaso, dejaba de estar a la altura de las expectativas razonables o irrazonables de la maestra.

Maestra: ¿De quién es este libro? ¡Estoy preguntando porque no tiene nombre!
Victoria: Mío, mío.
Maestra [con tono sarcástico]: De modo que no puso su nombre en él; ¿quiere que adivinemos . . . ?
Maestra: Y este otro, ¿a quién pertenece?
Otro alumno: Mío, mío.
[La maestra le da el libro sin decir nada.]

La arbitrariedad, los regaños y el ignorar consistentemente las contribuciones de algunos niños mientras se aceptaba las de otros en el contexto de las actividades de enseñanza-aprendizaje parecían preparar el escenario para el fracaso. Esto obviamente no explica todo el proceso, pero según el apoyo en el hogar o la atmósfera consistentemente negativa en la escuela, el desarrollo temprano de una incapacidad para salir adelante podrían condenar a un niño al fracaso. "Yo creo que mi hijo sufre en la escuela", decía la madre, de Boris, un niño boliviano, que creía que no era bueno porque su maestra se lo había dicho, porque los otros niños le habían dicho lo mismo, y porque él realmente se consideraba a sí mismo como estúpido ("Soy un burro").

La enseñanza como "juego de adivinanza"

La enseñanza es, por supuesto, el objetivo principal de la escuela y la actividad central de cada clase. Se asume que se transmitirá un contenido a través de la enseñanza y que los niños aprenderán. Pocos maestros se ven a sí mismos como meros guardianes de gente joven; por el contrario, están conscientes de su res-

ponsabilidad para proveer el estímulo para que los niños aprendan. Sin embargo, además de reconocer esta responsabilidad inicial, hay amplia divergencia en relación con la amplitud que alcanza la misma. Es decir, ¿cuán responsables son los maestros en sus actividades docentes por el grado de aprendizaje de sus alumnos (véase Capítulo 7)? En este sentido, la manera en que la enseñanza-aprendizaje se lleva realmente a cabo es de importancia si se va a examinar la función del maestro.

Al considerar las etnografías de los países del estudio, se pudo ver formas de estructuración de la situación docente que respondían más o menos a las normas implantadas en las reformas de los programas de estudio. Algunos maestros eran cuidadosos en la observancia del formato de los planes de estudio del Ministerio de Educación, por ejemplo, objetivos de comportamiento, las etapas docentes que incluían actividades de motivación, desarrollo, conclusión y, en cada caso, asignación de deberes para la casa y corrección.

Los maestros en Venezuela utilizaban esta estructura, como lo hacía uno de los que en Colombia participaba en el experimento de la Escuela Nueva (véase Capítulo 3). Los educadores chilenos también utilizaban esta estructura; los de Bolivia, en menor grado. Por ello, la estructura predominante observada fue lo que podría llamarse la forma "moderna" de organizar la enseñanza, en constraste con la tradicional recitación de la lección encontrada en todas partes. Sin embargo, el verdadero contenido de la estructura docente observada era bien diferente en cuanto a consistencia.

Los maestros podrían ser situados a lo largo de un continuo que incluyera desde aquellos convencidos de que la vida de un maestro consiste en despertar y desarrollar el potencial de un niño para pensar y actuar de modo autónomo y creativo, hasta aquellos, desafortunadamente la mayoría, que se sienten verdaderamente satisfechos cuando la clase expresa lo que estaba en su mente, independientemente de los medios empleados para ello. La observación de la enseñanza en muchas de las clases nos permitió detectar como un estilo predominante lo que se podría llamar una forma mecanicista de recitación (secuencias de pregunta-respuesta). Esta parecía imponer como actividad docente concomitante, lo que hemos llamado la "adivinación".[1] La enseñanza era para niños y maestros por igual un juego en que la adivinación ocupaba la posición central; también se podría decir, que parecía como una aplicación distorsionada de los principios del "aprendizaje mediante descubrimiento".

Maestro: ¡Guarden sus libros! Ahora, ¿qué es el sonido?
[La maestra comienza a hablar acerca de lo que ella ha dictado anteriormente.]
Maestra: Ahora silencio, ¿qué es el sonido?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: ¿Qué es el sonido?
[Los alumnos hablan entre ellos, pero no responden.]
Maestra: Les estoy preguntando.
Juán: La vibración de un cuerpo contra otro.
Maestra: Vamos a ver. ¿Quién puede decirme lo que es el sonido?
[Los alumnos permanecen silenciosos.]
Maestra: Déjenme ver, ¿quién puede decirme lo que es el sonido?

[1]Esta frase se acuñó por los investigadores colombianos y chilenos según observaban a los alumnos participar en un esfuerzo constante por adivinar lo que el maestro quería.

[Los alumnos se mantienen en silencio todavía.]
Pedro: La vibración . . . .
Maestra [interrumpiendo]: ¿De qué?
[Pedro no responde.]
Raúl: La vibración de dos cuerpos.

[Otra ocasión]
Maestra: ¡Bien! ¡Ahora miren esta pequeña figura, vamos a ver!
Niño: ¡Una niña!
Maestra: Bueno, ¿qué cosa les parece?
Alumnos: ¡Una niña!
Maestra: Una niña, una muñeca, ¿qué más?
Alumnos: ¡Un elemento!
Maestra: ¿Qué significado tiene esta niña y esta muñeca para nosotros en matemática?
Alumnos [juntos]: ¡Un elemento!
Maestra: Un elemento, ¿un qué?
Alumnos [juntos]: Una unidad.

[Otra ocasión]
Maestra: Ayer comenzamos a hablar acerca de algo muy bonito que dibujé en esto [comienza a dibujar un círculo]. ¿Cómo se llama?
Alumnos [juntos]: ¡Un conjunto!
Maestra [repite sin corregir]: ¿Cómo lo llamé?
Algunos alumnos: ¿Una curva cerrada?
[La maestra ha terminado el dibujo y ahora hay un círculo con tazas de té en el interior.]
Maestra: Bien, ¿qué es esto?
Un alumno: Tazas de té.
[La maestra se da cuenta que los niños no han comprendido y por ello repite los pasos.]
Alumno: ¡Tazas de té!
Maestra: ¿Las cuales encerré con una . . . ?
Alumno: ¡Curva!
Maestra: ¿Qué clase de curva?
Alumno: ¡Cerrada!
Maestra: ¿Este es un conjunto de . . . ?
Alumnos: ¡Tazas de té!

Los propósitos reconocidos de la enseñanza en el primer grado de la escuela primaria son aprender a leer, a escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas. Cuando hablaban de sí mismos y de sus clases, los maestros en este estudio, de hecho, medían su efectividad en estos términos: "al final del año yo espero que todos mis niños hayan aprendido a leer". Aquellos que pensaban que tendrían casos de fracasos sugerían que esto ocurriría a pesar de sus esfuerzos y que se debería a causas por las que ellos no eran responsables.

El desarrollo del lenguaje, un elemento importante en la comprensión del mundo que tiene el niño y en sus relaciones con otros, era casi del todo una actividad ritual en las escuelas estudiadas. La lectura se enseñaba con el método silábico y adquiría la misma forma en prácticamente cada clase de primer año observada.

Bolivia

Maestra [escribiendo en la pizarra]: MA - MA: ma - me - mi - mo - mu, PA - PA: pa - pe - pi - po - pu, DE - DO: di - do - da - du - de.
Maestra [a los niños según señala las palabras]: Ahora, ¡repitan todos Uds.!
[Los alumnos repiten en alta voz.]

Maestra: ma - me - mi - mo.
Joselo: ma - me - mi - mo.
Maestra: ma - ma.
Maestra: a - m - a.
Joselo: ama.
Maestra: No, ésa no es una "a", como lo es ésta [señala una letra en el libro].
Maestra: ¿Qué letra es ésta?
Joselo: O.
Maestra: Mi mamá me ama. ¡Debe repasar siéntese!

La comprensión de la lectura se lograba raras veces debido al énfasis excesivo en la forma, la puntuación y la entonación cuando los niños leían; ni siquiera a través de la adivinación podían los alumnos responder algo sobre los textos que leían que diera la impresión de que entendían su significado.

Enseñar en clases superiores implicaba el logro de objetivos que no son tan tangibles como los de primer grado. En su mayor parte, los maestros en este estudio tendían a percibir su meta en un sentido de vencer el plan de estudios, independientemente de cuánto podían estar entendiendo o aprendiendo los alumnos. Los contenidos del plan de estudio eran directos: lenguaje, ciencia, matemáticas, y algunos hechos históricos; además, trabajos manuales, educación física y actividades musicales. Las principales estrategias docentes utilizadas eran la copia y el cuestionario. Estos ejercicios consistían en copiar de un texto o de la pizarra (a menudo de la guía del maestro o del libro de texto de los niños); algunas veces estas copias tomaban la forma de preguntas para que los niños respondieran y memorizaran en casa. La enseñanza de matemáticas seguía la técnica usual de explicaciones seguidas por la práctica individual y de grupo. En general, los métodos de enseñanza tendían a ser bastante estereotipados en su uso de los métodos de recitación y de ejercicios prácticos realizados rutinariamente. Ocasionalmente, tal como en el caso de Bolivia (Capítulo 7) y en la escuela comunitaria creativa en Venezuela (Capítulo 6), era posible detectar el uso de métodos más activos e imaginativos tales como discusiones de grupo, dramatizaciones, juego de muñecos, etc. Sin embargo, había raras excepciones a la atmósfera generalmente severa en la que tenían lugar la mayoría de las lecciones.

No tiene mucho valor seguir tratando el carácter ritualístico de la enseñanza encontrado en muchas de estas aulas; es un hecho común caracterizar así la enseñanza en contextos socioeconómicos bajos de países pobres. Pero, agrupando todas estas formas de enseñanza bajo el encabezamiento de "juego de adivinación" hemos buscado subrayar el grado en que una enseñanza de este tipo excluye el desarrollo de estructuras de significado y la actividad práctica inteligente. Al final de su primer año de escuela, los niños en estas clases habrán desarrollado un vocabulario limitado, una habilidad mínima para leer y escribir y, por ello, apenas serán capaces de realizar estructuras creativas y no habrán incorporado conceptos y hechos científicos básicos en su conocimiento de cada día del mundo que los rodea. Los más afortunados recibirán ayuda en la casa y podrán mejorar; los resistentes utilizarán su ingenio para aprender por sí mismos (según se vio en el ejemplo de los niños que buscaban significados en un diccionario (Capítulo 3)). Sin embargo, para la mayoría de aquellos enfrentados con tales estilos de enseñanza en contextos autoritarios y sometidos a actitudes denigrantes, los beneficios de la escolarización serán difícilmente discernibles.

Hay pocos estudios antropológicos sobre la enseñanza en América Latina[2]; sin embargo, entre los pocos que han incluido la observación de la vida en las aulas y escuelas, ha habido un notorio consenso en detectar los tipos de características docentes que también nosotros encontramos en nuestro estudio. El trabajo de Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff (1973) sobre la comunidad colombiana de Aritama realizado hace 25 años encontró que la enseñanza en las escuelas locales estaba plagada de métodos repetitivos de instrucción (conocimiento expresado en series de preguntas y respuestas), incluyendo la frecuencia de contenidos erróneos. Los autores detectaron entre los maestros actitudes de favoritismo, prejuicio, degradación social y cultural de la población india que vive en la comunidad, y preferencia manifiesta por los niños bien vestidos y bien educados.

> Para los niños que van a la escuela, los métodos de enseñanza a los que están sometidos tienen una influencia a largo plazo. En primer lugar, se enseña a los niños sistemáticamente el valor que confieren el estar bien vestidos y ser bien educados en términos de prestigio, y se les enseña a aborrecer y ridiculizar cualquier forma de trabajo manual o esfuerzo cooperativo. En segundo lugar, el "conocimiento" se reduce a un conjunto de preguntas y respuestas que están ya determinadas, y más allá de las cuales hay poco que agregar o aprender. Este mismo modelo de comportamiento se retiene en la vida adulta, el individuo responde de forma rutinaria y estereotipada a preguntas muy repetidas, pero rehusa responder a aquellas poco comunes porque podría disminuir su prestigio.
>
> (Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff 1973)

Los Maestros y sus Ideologías Prácticas

Según reflexionábamos acerca de nuestra experiencia con el trabajo en los varios contextos nacionales y leíamos y tratábamos de hallar un sentido a las muchas notas acerca de los acontecimientos en el aula y en la escuela, descubrimos el hecho sorprendente de que las interpretaciones del maestro eran extremadamente importantes. Aun cuando el estudio no centró su atención en estas interpretaciones ni intentaba examinarlas en profundidad, resultó casi imposible ignorar su presencia y contribución potencial a las experiencias de éxito y fracaso a las que habían estado sometidos los niños de la escuela.

El marco de trabajo conceptual e interpretativo del maestro, o ideologías, se estudian ampliamente en la bibliografía actual sobre la enseñanza.[3] Lo que

[2]Carlos Calvo (1979), del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), de Canadá, revisó la bibliografía antropológica disponible sobre educación en México, Ecuador, Perú y Brasil. Concluyó que, a pesar del amplio uso que se hacía de los métodos antropológicos para estudiar los problemas educacionales, pocos estudios eran verdaderamente antropológicos en naturaleza; mucho menos lo eran estudios que examinaban los efectos de la enseñanza y la escolaridad desde una perspectiva antropológica. Más recientemente, el trabajo de Elsie Rockwell y sus asociados en México, se ha concentrado en estudios de la escuela primaria mexicana (por ejemplo, Rockwell 1982; Rockwell y Gálvez 1982).

[3]Estos estudios se han llevado a cabo desde diferentes perspectivas teóricas. Para un análisis sobre el trabajo dentro del marco de la psicología cognoscitiva, véase Clark y Yinger (1981). Haciendo énfasis en el punto de vista del maestro en la definición de las situaciones en el aula, Stebbins (1975) trató de mostrar, en un estudio de los maestros en Jamaica y Canadá, cuáles son los pensamientos y el comportamiento con que los maestros operan en el trabajo y de los cuales apenas están conscientes. Woods (1983) analizó los estudios sobre "perspectivas del maestro" llevados a cabo en Inglaterra dentro del marco interaccionista simbólico. Elbaz (1983) ha estudiado lo que ella llama el conocimiento práctico del maestro; por esto ella entiende "conocimiento de sí mismo, del medio de enseñanza, de la materia que enseña, de la instrucción y desarrollo del plan de estudios" (p. 14). Esto incluye no solamente la creencia intelectual, sino también las percepciones, los sentimientos, los valores, el propósito y el compromiso (p. 117).

se examina en estos estudios son las definiciones de trabajo que los maestros construyen para las situaciones que encuentran: sus marcos de trabajo, a menudo no examinados, para interpretar lo que sucede y para tomar las decisiones inmediatas y a largo plazo que se requieren para su práctica como educadores. Desde un punto de vista teórico, la racionalidad para algunos de estos estudios se extrae de la sociología fenomenológica, especialmente del trabajo de Berger y Luckman (1966), Schutz (1967), y Schutz y Luckman (1974), con su énfasis particular en la estructura de las experiencias del "mundo vivido", que se toman normalmente como algo que se obtiene sin esfuerzos, pero que de hecho actúan como perspectivas para la toma de decisión.

Al intentar comprender estos esquemas interpretativos, nos ha parecido pertinente el uso que Sharp (1981) hace del concepto de las "ideologías prácticas" de Althusser (1977). Althusser define las "ideologías prácticas" en oposición a las "ideologías teóricas" como la formación compleja de montajes (conjuntos) de nociones-representaciones-imágenes, de una parte, y de montajes (conjuntos) de comportamiento-conducta-actitudes y gestos de "otra" (Sharp 1981). La totalidad de estas nociones y comportamientos se convierte en normas prácticas para la toma de posiciones con respecto a cosas reales y problemas individuales y sociales reales. Estas cosas y situaciones reales son, en la teoría marxista clásica, la estructura de relaciones sociales y fuerzas productivas que corresponden a un modo de producción (como en el capitalismo) donde la ideología[4] es simplemente la forma mediante la cual, a nivel de conceptos, ideas, valores y normas, se encubren las contradicciones en la situación real.

Nuestro uso del concepto de "ideología práctica" es aquí más pragmático que lo que sus orígenes marxistas podrían permitir. Sin embargo, parece ser una categoría útil para designar la noción de una representación de la realidad que oscurece la naturaleza de sus problemas. Al emplearla, nos preocupa sobre todo

[4]La ideología es uno de los conceptos más debatidos dentro de las teorías inspiradas por el marxismo. Las interpretaciones van desde aquellas que se adhieren a un forma muy cruda de determinismo, implicando que el sujeto tiene muy poca o ninguna participación en su proceso de ideologización. En su forma más lúcida, la posición determinista es expuesta por Louis Althusser (1977), quien niega la noción de ideología como una representación falsa de la realidad porque sus orígenes descansan precisamente en una realidad poblada de contradicciones que deben resolverse en la práctica antes que se eliminen las distorsiones presentes en la ideología. El no cree, sin embargo, que la ideología desaparecerá porque ésta también incluye la manera en que los hombres "viven la relación entre ellos y sus condiciones de existencia". Esto presupone una relación real y una relación imaginaria "vivida". Las personas, sin embargo, no contribuyen a la formación de su ideología; ellas ya la encuentran ahí. Funciona como "cemento" para ligar unas personas con otras y asegurar la cohesión social. Jurgen Habermas (1971), representa lo que podría ser llamado marxismo neocrítico y argumenta que el capitalismo occidental contemporáneo presenta una situación que no puede ser analizada exactamente en los mismos términos en que Marx lo hizo en el siglo XIX. El cree que los simples intereses de clases no son ya más los que mantienen el modo de producción capitalista. Los antagonismos de clase no se han abolido, sino que se han convertido en latentes; la zona de conflicto, piensa él, se ha desplazado a grupos subculturales (raciales y étnicos). De la misma forma, Habermas argumenta que el grado de participación del sujeto (mejor comprendido como sujeto colectivo) en el mantenimiento de la ideología es algo importante. En la medida en que este sujeto es capaz de comprender cuáles son las fuentes de su comportamiento y cómo se relaciona con las condiciones en la sociedad, existe base para la erradicación de tales condiciones. Dicho de otro modo, según Thompson (1983:95) afirma, "los sujetos sociales pueden intentar disipar las ilusiones de la ideología a través de una interpretación colectiva de necesidades bajo las condiciones no objetivas del discurso racional". Asimismo, la concepción histórica de Gramsci de la ideología subraya el papel de la conciencia de las masas como una condición progresiva y necesaria para el cambio revolucionario (representado como la lucha por la hegemonía ideológica): "una dialéctica de la conciencia que está enraizada en la fenomenología de la vida diaria" (cf. Bogg 1976:123), pero que no es independiente de las transformaciones estructurales.

el modo específico en el que esta representación se recibe y construye por el sujeto y su naturaleza a menudo menos que consciente (Lacan 1970; Habermanns 1971), y el hecho de que encubre la responsabilidad o participación del sujeto (por ejemplo, el maestro) en el refuerzo de condiciones que sustentan los problemas en la realidad. Dicho de otro modo, nos parecía que cuando se enfrentaban a las dificultades que la condición de ser pobre trae a los niños, los maestros, conscientemente o no, llegan a aceptar, un tanto acríticamente, explicaciones permisibles que encuentran a disposición para interpretar estos problemas y determinar su curso de acción.

El uso de estas explicaciones se justifica aún más por las presiones estructurales de los sistemas político-educacionales de educación en cuestión (bajo salario, malas condiciones laborales, normas irritantes y regulaciones que afectan su trabajo, algunas de las cuales se mencionan en el Capítulo 1). Estas presiones, de diversa forma, tienen el efecto de restringir la posibilidad de los maestros de cumplir públicamante los objetvos y políticas educacionales articuladas. El mismo efecto resulta de la conciencia que tiene el maestro del limitado equipamiento pedagógico recibido a través del entrenamiento o de sus colegas más experimentados. Por ello nos parecía que se hace plausible para los maestros aceptar las explicaciones disponibles del fracaso del alumno y sentirse justificados en trasladar su responsabilidad en este respecto a factores externos (situaciones y personas).

Del análisis de las etnografías nacionales, lo que parecía emerger en prácticamente todos los casos era que los maestros enfrentaban sus demandas y problemas docentes diarios sobreimponiendo la interpretación de los hechos según se vivían: interpretaciones que, tomadas en forma aislada, parecían plausibles y ciertamente relacionadas con las cosas reales, pero que en el contexto del proceso educacional en el cual estos maestros participaban, eran incompletas y a menudo distorsionadas. De esta manera, el efecto de estas interpretaciones era detener la búsqueda de explicaciones más precisas de las dificultades enfrentadas.

Popkewitz y otros (1982), en sus estudios sobre las reformas educacionales en tres diferentes tipos de escuelas en los Estados Unidos, hacen uso de una distinción que ayuda a comprender el significado del éxito o fracaso de un programa. Ellos hablan acerca de una capa "superficial" de significado que provee criterios o normas para juzgar los resultados de un programa; ejemplo, pasar un examen o llenar objetivos específicos. Sin embargo, la capa "subyacente" de significado incluye aquellas suposiciones y lineamientos para acciones que proporcionan a las personas de una institución el sentimiento de seguridad. La manera como vemos lo que hemos llamado "ideologías prácticas" es un conjunto de creencias acerca de lo que causa el éxito o el fracaso y que están basadas en parte en la interpretación que los maestros hacen de teorías sociales u otras de carácter pedagógico, y en parte en la necesidad de que los maestros afirmen su nivel personal y profesional dentro de un contexto que no apoya esto de manera particular. La función de estas "ideologías prácticas" es, como Popkewitz y otros (1982) sugieren, hacer parecer plausibles y legítimas "las actividades, interacciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje" en las que participan. Aun cuando las implicaciones de las teorías que forman la base de tales ideologías prácticas no son siempre claras para el maestro, el texto concuerda de un modo más o menos pulimentado con los conceptos comprendidos en las teorías originales; es de este modo que encontramos expresiones similares transmitidas por maestros a través de los cuatro países en nuestro estudio. Usando el concepto de "hegemonía" en sus connotaciones

Gramscianas (Gramsci 1971; véase Boggs 1976), puede ser posible decir que estas conceptualizaciones de las razones para el fracaso son parte de las ideologías dominantes a las que están sometidos los maestros tanto durante el tiempo de su entrenamiento como a través de sus sindicatos, y de los marcos interpretativos heredados que reciben de sus homólogos o compañeros mayores.

Al tratar de presentar las fuentes de estas ideologías prácticas según las encontramos en los maestros de este estudio, nos pareció que se podían agrupar en dos perspectivas: aquellas que implicaban alguna forma de determinismo, y aquellas que descansaban en lo que podríamos llamar criterios tradicionales de pedagogía.

Ideologías deterministas

Subyacentes en muchas de las explicaciones del fracaso había criterios sobre los efectos de los antecedentes socioeconómicos, condiciones culturales y lingüísticas y varios tipos de patologías que afectan a los niños como individuos.

A las escuelas incluidas en este estudio asistían los niños más pobres de sus ciudades o regiones. Los maestros, aun cuando no estaban con frecuencia muy alejados del origen social de aquellos a quienes enseñaban, transmitían un concepto de sí mismos como miembros de un nivel superior en vista de su educación y posición. Quizás, a causa de este concepto, se comportaban de una manera paternalista o no estaban interesados en los niños "socialmente inferiores"; algunos maestros eran incluso hostiles. Con grados de preocupación variables, la mayoría de los maestros interpretaban las causas de un aprendizaje o conducta pobres como originadas fatalísticamente en los antecedentes. Los antecedentes familiares recibían varios significados. Podía ser la pobreza completa en la que muchas familias vivían, unida a deficiencias culturales y linguísticas según los maestros las evaluaban. Podían también referirse a las relaciones familiares (por ejemplo, padre ausente, alcoholismo, niños criados por abuelos o familiares). En prácticamente cada explicación de por qué un niño fracasaba al aprender escuchamos expresiones como la siguiente:

Bolivia

Maestra: Lo que yo entiendo como fracaso escolar, lo principal que entiendo es la desnutrición de los niños, porque tan pronto como dictamos algo . . . hay algunos que entienden inmediatamente . . . aquellos que han sido bien alimentados, pero los subalimentados, los raquíticos, no entenderán no importa si lo explico dos veces, tres o cinco. Hay niños que vienen a la escuela . . . nosotros los vemos, nunca tienen un centavo con que comprar algo para comer en el tiempo de recreo. Nosotros sabemos quiénes son . . . .

Chile

Maestra: [refiriéndose a una niña que aprende poco]: Porque en su casa algunas veces falta el detergente para lavar la ropa . . . . Luego también hay problemas de alimentos, que si ocurren a los niños son irreversibles. Porque una vez hablé con un médico, me dijo que son irreversibles. "En este sentido", me dijo, "a esta temprana edad es muy importante". Me dijo que "es irreversible". Porque como me dijo, "el niño que no tuvo esto o aquello sencillamente no lo tuvo. No hay nada que podamos hacer por él cuando ha crecido. Por ejemplo, yo no puedo darle al niño algo para sus huesos si la estructura de éstos ya está formada". De modo que es como construir una casa con malos cimientos.

El antecedente cultural de los padres se juzgó también como determinante en lo que un niño podía o no podía hacer. Para los maestros bolivianos, por ejemplo, la situación que ellos llamaban "bilingualismo" era del todo importante. Si los padres no podían hablar español, entonces no podían dar ayuda para lo que los niños aprendían en la escuela.

> *Maestra*: Por supuesto que hay un gran problema porque no importa cuánto expliquemos, ellos no nos entienden. ¿Por qué? Porque no saben suficiente español, ellos hablan lo que pueden cuando están en la escuela pero tan pronto llegan a su casa y encuentran que sus padres hablan sólo aymará, ¡Ahí se queda!

Si los padres tenían poca o ninguna educación, se podía asumir que sus niños estarían casi totalmente impedidos en sus oportunidades de éxito. Le preguntamos a una maestra por qué pensaba ella que había niños comenzando a reprobar en la escuela.

> Cuando miro el panorama pedagógico de los padres lo que veo es que quienes tienen el nivel más alto [de educación] rara vez han pasado más allá del segundo o tercer grado en la escuela primaria; ellos son analfabetos potenciales. En algún punto aprendieron a leer, pero en este momento han olvidado lo que aprendieron por falta de práctica. Yo vi que en un caso, alguien no podía firmar el libro de registro. Las personas tienden a mentir acerca de sus años de escuela. Ellos dicen que tienen más de lo que realmente tienen. Hay unos cuantos que reconocen "en verdad, señora, yo nunca fui a la escuela".

El origen racial, no sólo el antecedente linguístico, se veía también como un determinante potencial del fracaso; toda suerte de males sociales parecían estar asociados con ser, por ejemplo, descendiente de indio.

> En el caso de Patricia Sánchez . . . ¡qué terrible! Ellos son descendientes de Mapuche (descendientes de indio); el esposo pega a su mujer frente a los niños; todos duermen en la misma cama. ¡Qué mezcolanza! ¡No sé cómo se las arreglan!

Además de las deficiencias de origen social, pobreza y otras limitaciones culturales, las oportunidades de los niños considerados no inteligentes disminuían aún más. En muchas aulas, tan pronto como un niño mostraba alguna evidencia de aprendizaje lento, era considerado "patológico", necesitado de atención especializada y, por tanto, no tratable en la escuela. Algunos maestros, según se ve en el siguiente caso lo conceptualizaban como "una deficiencia central".

> *Maestra*: Entonces, en cuanto a deficiencias hemos encontrado que los niños tienen, por ejemplo, deficiencias centrales; ellos no pueden responder al sistema.
> *Entrevistador*: ¿Qué es una deficiencia central?
> *Maestra*: Problemas de cerebro, de salud mental. Nosotros somos maestros de niños normales y no estamos entrenados para ser maestros de educación especial. Este también podría ser uno de los problemas.

En Chile, la práctica era que los maestros enviaran a sus niños-problema a centros de diagnósticos con la esperanza de que los niños pudieran ser reconocidos como deficientes mentales o víctimas de disfunciones como la dislexia; de este modo, los maestros podían tener una excusa para rehuir la responsabilidad de ocuparse de estos casos.

Tradicionalismo pedagógico

Muchos de los maestros no solamente parecían atribuir las dificultades de aprendizaje de sus alumnos a los antecedentes familiares o a las "deficiencias men-

tales'' como ellos las llamaban, sino que también creían que no había nada que ellos pudieran hacer acerca de estas dificultades; pensaban que esta creencia estaba justificada por su adherencia a lo que podría llamarse puntos de vista exhortativos sobre la educación transmitidos en la tradición de sus escuelas de entrenamiento y, algunas veces, en las declaraciones de políticos del sector educacional. Estos puntos de vista incluían declaraciones acerca de la educación encaminada al ''desarrollo integral de la persona'' y personificadas en las varias instituciones sociales, de las cuales la escuela era solamente una. En la intepretación práctica de algunos de los educadores que encontramos, estas declaraciones podrían ser tomadas en el sentido de que si una de las agencias educacionales fallaba, las otras podían hacer muy poco más; o, como un supervisor colombiano lo expresó a un grupo de maestros, ''la educación es un trípode, si uno de los soportes se derrumba, el dispositivo completo también lo hace''. Por ello, todos los maestros parecían convencidos de que la contribución de la familia era esencial para cualquier posibilidad de éxito en la escuela y que esto no solamente significaba consideración de su nivel sociocultural sino también disposición de los padres a cooperar con los maestros en la escuela. En la práctica, esta noción de cooperación era interpretada, así nos parecía a nosotros, de formas que a menudo no tenían nada que ver con lo que podría considerarse propiamente el significado de la cooperación familiar. Según se vio en el Capítulo 7, se consideraba buenos padres a aquellos que visitaban la escuela, hablaban con el maestro y, sobre todo, proporcionaban diferentes contribuciones materiales a la escuela. La contribución de los padres se interpretaba también como aceptación no crítica de lo que los maestros tenían que decir acerca de algo. Parecía existir una queja constante contra lo que era interpretado como una falta de colaboración y se expresaban quejas de la siguiente manera: ''los niños se envían a la escuela sólo para evitar que molesten a los padres en casa''; ''los padres son indiferentes en general'', ellos sólo ordenan al maestro ''corregir al niño''; ''los padres nunca vienen a las reuniones''; ''si la familia es desorganizada, así también son los niños''.

Al evaluar las razones de un aprendizaje pobre o de un fracaso completo de sus alumnos, había afirmaciones tales como la siguiente:

> Pienso que Tomás podría haber madurado y salido adelante si hubiera recibido ayuda en la casa. Su madre nunca lo ayudó.
>
> [Ximena] Su problema era la casa. Su madre era enfermera y no podía ocuparse de las niñas. La dejaba en manos de una ayudante medio loca al parecer.
>
> [Mario] Sus padres son analfabetos y no lo pueden ayudar; pero yo he hablado con la hermana mayor y le he pedido que ayude . . . . La madre y el padre son muy testarudos. No lo enviaron al kindergarten.

Ejemplos similares se obtuvieron en las escuelas venezolanas aun cuando estuvieron más atenuados con aceptación de responsabilidad de los maestros.

> Creo que la educación comienza en la casa; si el niño viene con hábitos ya desarrollados, se adaptará mejor a la escuela.
>
> Yo lo pondría en una jerarquía [de responsabilidad] no solamente los maestros sino también los padres, porque ellos son responsables de lo que un niño logra, porque un niño tendrá éxito en la medida en que su maestro y padres lo ayuden.

Se escuchó a un maestro colombiano dirigirse a los padres en una reunión con un tono que uno podría caracterizar fácilmente de paternalista.

> Hay niños que se comportan mal cada día y yo estoy solo. Uds. permiten que

yo sufra. Algunos son muy torpes. La educación no se provee en la escuela, viene del hogar. Nosotros no queremos tenerlos como estatuas, ellos deben hablar, participar, dialogar . . . . No todos los niños vienen limpios, si bien tampoco todos vienen sucios. Uds. deben controlarlos para ver si tienen piojos. Uds., sus mamitas, deben bañar a los de primer grado por lo menos una vez a la semana, lavarlos detrás de las orejas . . . los olores de la ropa interior, las medias . . . entorpecen nuestro trabajo.

Otro factor pedagógico que parecía afectar las interpretaciones de los maestros sobre los límites de su poder y responsabilidad para con el aprendizaje de los alumnos, era su concepto de "motivación". Esto era visto en parte como algo que tenía el efecto mágico de conducir al aprendizaje y parcialmente como algo que los niños podían más o menos cultivar voluntariamente, a menos que, como parecían pensar, su antecedente familiar erosionado paralizara su capacidad. Los maestros generalmente no parecían ver la relación entre la motivación del niño y la existencia de condiciones objetivas para que ellos sacaran un sentido de lo que se les estaba enseñando. Parecían considerarse exitosos si un alumno se sentaba atentamente durante su lección y participaba en las largas sesiones de recitación dando respuestas precisas a lo que se preguntaba. Si éste no era el caso, la desviación se explicaba como distracción del alumno o falta de la intención de aprender; esta ausencia de "estimulación interior" se atribuía a baja inteligencia o falta de cooperación familiar.

Maestra [hablando acerca de Pedro]: Creo que está bien. Porque los niños que no son capaces de comprender son aquellos que reconocidamente tienen otros problemas.

Al aceptar explicaciones del fracaso del alumno, procedentes de las teorías deterministas sociales o de extracción pedagógica tradicional, los maestros parecían mitigar la incomodidad genuina producida por las limitaciones provenientes del sistema y de sus condiciones profesionales y de trabajo. En casi todas las situaciones observadas, los maestros se quejaban acerca de estas cosas (véase Capítulo 7). Por ejemplo, el llenar formularios interminables solicitados por las autoridades locales o por el Ministerio de Educación era una fuente de molestia para muchos maestros.

Parece que estamos constantemente supervisados; se nos llamó la atención porque no pusimos cierta información acerca de la estructura ósea de nuestros alumnos; nosotros no sabemos de eso. Lo más que podemos hacer acerca de esto es corregir la posición en que los niños se sientan . . . y luego recibimos quejas porque no hemos dado la información acerca de la estructura ósea: "que éste y aquél no lo tienen . . . ". O un padre no nos dijo cuánto gana. Yo recibí una queja acerca de esto.

Las aulas congestionadas también preocupaban a algunos maestros, quienes contemplaban esto como una de las causas principales de sus dificultades docentes. Se criticaban los arreglos burocráticos sobre la base de que violaban creencias inherentes sobre lo que constituían las condiciones ideales para el aprendizaje; por ejemplo, tener 30 ó 40 niños en vez de 15 en una clase, o tener un desequilibrio en la distribución de sexos, favoreciendo lo que ellos consideraban el sexo más difícil para enseñar.

Maestra: Yo también tengo un problema de disciplina en mi clase. Porque hay más niños; hay 27 niños y 11 niñas. Eso causa un problema. A mí me dieron más niños. Yo dije que podía hacer un ajuste, podríamos tener una distribu-

ción equitativa en cada clase. Porque en clases donde hay más niños ellos juegan cosas diferentes, son más rudos, molestan más, tienen menos concepto de responsabilidad y disciplina. Las niñas son más maduras. Los niños son más infantiles, están jugando sin cesar alrededor, molestando . . .

Entrevistador: ¿Cómo surgió la situación? ¿No había forma de que Ud. no recibiera tantos niños?

Maestro: No, ya ellos estaban distribuidos en las clases. No había posibilidad. Era un sistema, los papeles se habían llenado ya. Fue mayormente un problema de papeles. Pero en otras escuelas, los niños eran distribuidos proporcionalmente. Había sólo una lista. El director situaba a una niña y a un niño en cada clase, y sin haber hecho todavía una prueba de diagnóstico para evitar que una clase tuviera todos los malos alumnos.

¿Cómo llegaron los maestros en nuestro estudio a conceptualizar su interpretación del fracaso del alumno como causado mayormente por limitaciones en antecedente familiar y a falta de cumplimiento de normas educacionales tradicionalmente aceptadas? En las décadas del 60 y del 70, los maestros en América Latina, a través de entrenamiento y cursos intensivos, así como de otros mecanismos, entraban en contacto con teorías sociales que acentuaban las limitaciones colocadas sobre el desarrollo individual por un antecedente cultural y socioeconómico. Esto era en parte la función realizada por estudios de los determinantes del logro escolar, que consideraban la relación entre factores relacionados con los antecedentes, recursos escolares y aprendizaje, pero que fallaban en mirar lo que dentro de las escuelas pudiera estar afectando los resultados del alumno. También, a través de muchas de las teorías psicológicas dominantes, se introducía a los maestros al mundo de la prueba del cociente de inteligencia (CI) y los desórdenes de aprendizaje (incluyendo la dislexia que lo abarcaba todo) y se les informaba que otros factores patológicos en su origen, podrían afectar el aprendizaje; esto llevó a los maestros muy frecuentemente a creer que los niños "problemas" eran casos de "desorden mental" y por ello no educables.

Desde otro punto de vista se les presentaba a los maestros filosofías tradicionales de educación que conceptualizaban la educación como un proceso integrado al cual los maestros y padres contribuían por igual: si una parte del equipo falla, entonces todo el proceso educacional se viene abajo (ver la afirmación del supervisor colombiano citada anteriormente). Según la opinión del maestro, sin embargo, entre los niños de familias pobres, es el lado familiar del equipo lo que falla más a menudo. Por ello ¿qué les quedaba a los maestros en nuestro estudio si todas estas comprensiones de las teorías actuales se habían adoptado explícita o implícitamente como marcos interpretativos para su práctica? Ellos sólo tenían unas cuantas herramientas pedagógicas para poner en práctica más o menos mecánicamente y en las condiciones más difíciles. Si su sistema educacional había adoptado objetivos de comportamiento, funcionaban con guías para el maestro que le decían exactamente qué hacer en cada minuto de la lección y qué medir exactamente como resultado del aprendizaje. Tales actividades podían o no estar relacionadas con el mundo en que vivían los niños, como es evidente en la pregunta que hizo un niño al que se estaba enseñando en una de las clases experimentales de la Escuela Nueva en Colombia, donde se trabajaba con la guía programada para su curso. ¿"Por qué" preguntó el niño que vivía en un área rural de Colombia que sufría su 3er año de sequía, "dice este libro que las tres cuartas partes del planeta están ocupadas por agua? Hay muy poca agua por aquí".

Tal vez estos maestros sólo recordaban que las lecciones tenían motivación

inicial, desarrollo y actividades prácticas y se apegaban a este formato, independientemente del contenido de tales segmentos, o de si éstos podían ser algo más que ejemplos para corregir forma y presentación, o para avanzar una o dos hojas en un libro, o para recordarles a los niños que ellos debían hacer una tarea que no era más que un ejercicio para copiar. Si al seguir la estructura establecida no se llegaba al aprendizaje según lo esperado, los maestros no se tenían que sentir incómodos o cuestionar su propia práctica porque las teorías recibidas formaban parte de su perspectiva interpretativa, que estaban ahí para apoyarlo y disminuir la percepción de su contribución al proceso educacional.

En síntesis, nos parecía que a través del material de nuestras observaciones y entrevistas con los maestros y alumnos, así como a través de nuestro conocimiento del contexto social de los países implicados, éramos capaces de dar una explicación acerca del molde en el que los maestros contribuyen al alto grado de fracaso entre los niños pobres en las escuelas de Latinoamérica. Esta explicación, nos parecía, tenía que centrarse no solamente en la calidad de la enseñanza (prácticas en el aula) sino también en el marco interpretativo (ideologías prácticas) utilizado por los maestros para ocuparse de los niños que se consideraban en situación de riesgo (las dificultades de comportamiento y aprendizaje). Llegamos a esta conclusión después de haber reflexionado sobre lo que los maestros nos dijeron acerca del fracaso y el éxito así como a través de la observación de sus interacciones en el aula. Nos dimos cuenta entonces que había fuentes para estas interpretaciones de ideologías prácticas (explicaciones téoricas disponibles) así como condiciones bajo las cuales éstas eran capaces de florecer, es decir, aquellas incorporadas en el sistema político-educacional y en las condiciones profesionales y de trabajo. Finalmente, cuando describíamos las características de las prácticas docentes en sí, nos dimos cuenta de que muchas de ellas no conducirían al aprendizaje y se añadirían solamente a las otras condiciones que favorecen el fracaso de un niño. La figura 2 intenta describir el proceso y sus elementos según parecieron surgir del estudio de los cuatro contextos nacionales.

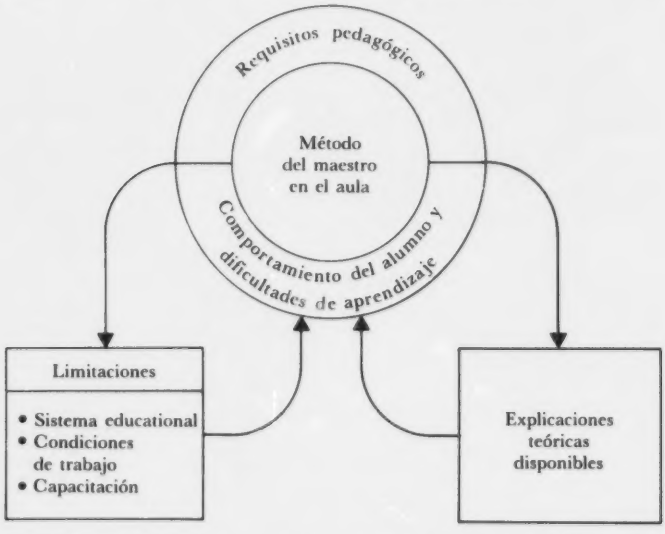


Fig. 2. *Procesos que afectan las prácticas del maestro en el aula.*

El caso de Beto

Beto es un ejemplo de lo que hemos tratado de decir en este estudio. Al comienzo de su primer grado en una escuela primaria chilena, mostró evidencia de su interés por lo que estaba sucediendo a su alrededor y de su disposición de trabajar. Cuando los días y las semanas pasaron, pareció desentenderse más y más de la vida en su aula. Su maestro interpretaba el cambio como sigue:

> Primero pensé que era sólo un problema de comportamiento. Ahora pienso que es más que eso. Su padre ha venido solamente una vez a verme y su madre no cooperará, ella no hará lo que le digo que haga. ¡Yo realmente estoy perdido! Tengo varios libros de psicología y he estado leyendo acerca de niños-problema tratando de situarlo a él en alguna parte. Probablemente tendría mejor rendimiento si estuviera en una clase pequeña [hay 38 niños en su clase]. Creo que su madre es neurótica porque ella es muy temperamental. Una vez me gritó. Podría haber un consejero guía en la escuela con suficiente tiempo para ocuparse de estos problemas. Beto es un solitario, ahora nadie juega con él. Apenas habla, parece siempre temeroso. Según creo, hay algo defectuoso en él. Mañana insistiré en que la madre obtenga el informe sobre Beto de la clínica de diagnóstico.

Al considerar el análisis anterior de la situación de Beto, las características de su medio docente tienen que tomarse en cuenta también. El clima de la clase de Beto podría describirse como uno de pasividad. Los alumnos aquí estaban sentados y escuchaban o respondían a las preguntas. Las instrucciones se daban con mucha precisión, pero la mayoría del tiempo carecían de sentido. Toda la información acerca del mundo real estaba encerrada en cuadernos. Esta era la clase que un observador describió como un lugar donde la realidad era solamente lo que el maestro decía acerca de ella: "En esta clase, es como si el mundo estuviera encerrado entre paréntesis".

> [La maestra instruye a los niños acerca de cómo dibujar la lluvia.]
> *Maestra*: Le dije que no dibujara la lluvia tan derecha. Ya le he dicho cómo dibujar la lluvia, no tan recta.
> *Maestra* [a uno de los alumnos]: ¡Déjeme ver! La lluvia no debe ser tan recta.

En la clase de Beto, los niños leían por un corto tiempo cada día y la lectura consistía mayormente en mirar palabras copiadas en la pizarra y después leerlas a coro. A mediados del año, cerca de la mitad de los niños no podía leer nada. En la clase de Beto, era importante escribir y para este propósito copiar era un ejercicio crucial. Sin embargo, no había control del progreso, excepto por un examen llamado la Prueba de Castellano. Se anunciaba varios días antes y se creaba una atmósfera de tensión y miedo antes del evento. Cuando finalmente se hacía la prueba, la maestra destruía su propósito ayudando a los niños a completar las preguntas porque, al final, la calidad de su enseñanza se evaluaría por los resultados obtenidos.

A la maestra de Beto se le había dicho al comienzo del año que su clase no era buena; que tenía más de la cuota usual de niños que venían de hogares muy pobres y predeciblemente serían alumnos de bajo rendimiento. Ella parecía proceder de acuerdo con la idea de que estas predicciones eran precisas. En la práctica, esto significaba que se daba mayor atención a los favoritos que se sentaban al frente de la clase y con los que ella interactuaba más frecuentemente y a los que daba explicaciones más completas. Con el resto, su forma usual era autoritaria

e irónica. Beto, anunció ella a la clase, "no hace nada, pierde sus libros, sus lápices, sus gomas de borrar". El futuro de Beto como escolar no era muy difícil de prever; la cuestión real era solamente cuán lejos sería capaz de llegar.

Otra evidencia

Muchos de los estudios actuales sobre el éxito y el fracaso escolares han mirado sus causas desde la perspectiva del maestro o desde la efectividad de la escuela o desde la perspectiva del alumno en relación con teorías sobre el autoconcepto y los patrones de atribución fracaso-éxito. Este estudio se centró en la influencia de las actitudes y el comportamiento del maestro sobre los resultados escolares de los niños que vienen de familias de bajo nivel socioeconómico. Sin dirigirse inicialmente a probar o desaprobar el rotulado y la atribución de las teorías del éxito, nuestras observaciones nos llevaron a apoyar el argumento de que en general los niños aprenden de otros acerca de lo que son o no son capaces de hacer, y que la manera en que este concepto se interioriza (por ejemplo, el significado que cada persona da a la información proveniente de la persona ajena) substancialmente afecta el éxito de sus esfuerzos de aprendizaje. En los inicios de sus días escolares, un número de niños en este estudio se identificó como fracasos escolares potenciales por razones a menudo no relacionadas con lo que arrojaba su rendimiento. En el curso de un año y quizás 2 ó 3 años, si tenían la suerte de llegar tan lejos, la de ellos era una historia de fracasos. No fuimos capaces de investigar todo el curso de este proceso longitudinalmente (como hubiera sido deseable), pero consideramos que había suficientes indicaciones apuntando al resultado. Si como indica Kifer (1977), es la historia de las experiencias de fracasos la que afecta seriamente a un niño, entonces nuestras observaciones son preocupantes.

> Puesto que se acepta generalmente que los rasgos afectivos no se desarrollan repentinamente, sino durante un período de tiempo, un solo éxito o un solo fracaso pueden no tener un gran impacto en el niño. Hay diferentes clases de logros que se demandan en el aula — uno puede ser bueno en algunas, muchas o casi todas las cosas — y numerosas oportunidades para destacarse. Lo que es más importante que el simple éxito o fracaso, es el patrón de éxito o fracaso. De la misma manera que una casa no se construye en un día, tampoco los rasgos afectivos. La primera vez que el niño ve que la mayoría de sus camaradas son mejores o peores que él, o que el cumplimiento exitoso de una tarea específica se le ha escapado, es menos importante que cuando la experiencia se multiplica muchas veces. Es cuando el estudiante tiene éxito o fracasa continuamente en alcanzar estándares y expectativas establecidos para él, que él mismo desarrolla un conjunto de criterios afectivos consistentes con su registro de logros.
>
> (Kifer 1977:295)

En el contexto de tal proceso de erosión del criterio que un niño tiene de sus capacidades, la cuestión de la responsabilidad por el fracaso no solamente se coloca sobre el niño por los maestros y algunas veces por los padres, sino que es el mismo niño quien llega a creer que él es el único responsable[5]; tal era el caso de Boris (en una escuela boliviana), que dijo a su madre "Es porque soy un burro". En una encuesta sobre patrones de atribución del fracaso, llevada a cabo por Toro y de Rosa (1982) entre 280 niños colombianos de escuela primaria, sus maestros y padres, se encontró que casi el 80% de los padres y niños investigados consideraban que los alumnos eran los principales responsables de su fracaso,

[5]El efecto de experiencias de éxito y fracaso ha sido examinado también por Guthrie (1983), Dillion (1975) y Ames y Ames (1978).

mientras que la mayoría de los maestros tendían a excluirse y a dividir tal responsabilidad entre alumnos y padres.

Por lo menos una de las causas subyacentes en las experiencias del fracaso surgida en este estudio se relaciona con criterios y actitudes deterministas y comportamientos concomitantes que los maestros heredan de sus compañeros; lo que hemos llamado sus "ideologías prácticas". No solamente son los procesos de fracaso-rotulación de los maestros influidos por sus propios criterios sobre los efectos negativos que sobre las experiencias escolares ejercen la pobreza, la desnutrición, y el pertenecer a un grupo cultural y linguístico "extraño", sino también por lo que podríamos llamar sus criterios pedagógicos no examinados. A este respecto, la etnografía de Wrobel (1981) de las escuelas brasileñas de niveles socioeconómicos medio y bajo apoya las conclusiones de nuestro estudio. Entre otros aspectos, Wrobel miró el modo en que varias teorías se traducían de manera distinta según el contexto en que se institucionalizaban. Su argumento era que las teorías pedagógicas "modernas", tales como aquellas usualmente asociadas con conceptos de diferencias individuales, prueba del Cociente de Inteligencia y aprendizaje de indagación o participación, son bien recibidas en un sistema escolar privado donde se discuten ampliamente y se negocian por maestros y padres por igual; sin embargo, en el sistema estatal, que ofrece servicios a los grupos de bajo nivel socioeconómico, estas mismas pedagogías se imponen autoritariamente sobre maestros, padres y niños, independientemente de cómo se interpreta su significado.

Por ello, no es difícil escuchar a directores y maestros utilizar palabras que son parte de la jerga pedagógica moderna (pensamiento dialógico y creativo, educación integral) con significados que Wrobel caracteriza como de dimensión "perversa". Por ejemplo, el significado dado a "propósitos de diagnóstico" implica estigmatizar a alguien como anormal, y la consideración de "dimensiones psicológicas" generalmente significa usar información acerca de los niños obtenida a través del contacto directo con ellos, de los padres, otros maestros, notas de la escuela y así sucesivamente, para situar a los niños en categorías despreciativas. Entonces, para explicar estos juicios, los maestros recurren a factores tales como la falta de afecto en el hogar, ignorancia de los padres y procesos insatisfactorios de socialización en el hogar. La siguiente entrevista sacada del estudio de Wrobel podría haber sido tomada de cualquiera de las transcripciones de entrevistas a maestros en nuestro propio trabajo.

> Yo trabajé en tres tipos de escuelas estatales. Trabajé en Campo Grande, una escuela muy pobre. Trabajé con niños de todas las edades y en todos los grados. Era agotador, y su nivel — Ud. sabe — tenían tales dificultades a causa de su limitado Cociente de Inteligencia precisamente debido al tipo de socialización que tenían. Vivían en favelas, chozas, y Ud. debería ver la ignorancia de sus padres, su falta de afecto . . .y ahora estoy en una escuela aquí en Gávea . . .pero son imposibles. Han estado repitiendo la misma clase durante los últimos tres años. Tienen 12, 13 años de edad. Tengo algunos que son esquizofrénicos y otros que tienen limitaciones en el Cociente de Inteligencia. No pueden avanzar más, no se pueden alfabetizar.
>
> (Wrobel 1981)

Es nuestro argumento que a medida que los maestros se convencen, por razones no relacionadas con su comportamiento docente, de que algunos niños no aprenderán, las bases para examinar o reevaluar la efectividad de tal comportamiento se debilitan considerablemente. Esto puede explicar la dificultad en alterar las formas tradicionales de enseñanza en los países que hemos estudiado por medio

de la información convencional del "know-how" proporcionada en esquemas iniciales o en entrenamiento efectuado durante el servicio; estos esquemas pocas veces permiten a los maestros examinar críticamente su práctica y las convicciones subyacentes que les impiden alterarlos.

Althusser, L. 1977. For Marx. New Left Books, Londres, Inglaterra.

Ames, C., Ames, R. 1978. The thrill of victory and the agony of defeat: children's self and interpersonal evaluation in competitive and non-competitive learning environments. Journal of Research and Development in Education, 12(1), 79-87.

Berger, P.L., Luckmann, T. 1966. The social construction of reality. Penguin Books, Harmondsworth, Inglaterra.

Bogg, C. 1976. Gramsci's Marxism. Pluto Press Ltd., Londres, Inglaterra.

Calvo, C. 1979. The application of anthropological methods to educational research in Mexico, Ecuador, Peru, and Brazil: unpublished report. División de Ciencias Sociales, Centro Internacional de Investigacion para el Desarrollo, Ottawa, Ont., Canadá.

Clark, C.M., Yinger, R. 1981. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. Review of Educational Research, 51(4), 455-498.

Dillon, S.V. 1975. Schools without failure and alienation. Journal of School Health, 45(6), 324-326.

Elbaz, F. 1983. Teacher thinking. A study of practical knowledge. Croom Helm Ltd., Londres, Inglaterra.

Gramsci, A. 1971. Selections from the prison notebooks. Hoare, Q., Nowell-Smith, G., ed. Lawrence and Wishart Ltd., Londres, Inglaterra.

Guthrie, J.T. 1983. Children's reasons for success and failure. The Reading Teacher, 1983 (Jan.), 478-480.

Habermas, J. 1971. On systematically distorted communication. Inquiry, 13, 205-218 y 360-375.

Kifer, E. 1977. The impact of success and failure on the learner. Evaluation in Education: International Progress, 1(4), 183-359.

Lacan, J. 1970. The insistence of the letter in the unconscious. En Ehrman, J. ed., New structuralism. Doubleday, Nueva York, NY, EE.UU.

Popkewitz, T.S., Tabachnik, B.R., Wehlage, G. 1982. The myth of educational reform. A study of school response to a program of change. University of Wisconsin Press, Madison, WI, EE.UU.

Reichel-Dolmatoff, G., Reichel-Dolmatoff, A. 1975. La enseñanza formal en aritama. En Cantano, G., ed., Educación y sociedad en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Rockwell, E. 1982. De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Cuadernos de investigación educativa, No. 3. Departmento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, México.

Rockwell, E., Galvez, G. 1982. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. En Cuadernos de investigación educativa, No. 1. Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, México.

Schutz, A. 1967. Collected papers I: The problem of social reality. Natanson, M., ed. Martinus Nijhoff Publishers, La Haya, los Países Bajos.

Schutz, A., Luckmann, T. 1974. The structures of the life world. William Heinemann, Londres, Inglaterra.

Sharp, R. 1981. Marxism, the concept of ideology, and its implications for fieldwork. En Popkewitz, T.S., ed., The study of schooling, field based methodology in educational research and evaluation. Praeger Publishers Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

Stebbins, R.A. 1975. The teachers and meaning. E.J. Brill, GmbH, Buchandel und Druckerel, Leiden, los Países Bajos.

Thompson, J.B. 1983. Critical hermeneutics. A study in the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.
Toro, J.B., de Rosa, I. 1981. Papito, yo ¿porqué tengo que repetir el año? Los patrones de atribución de la repitencia. Educación Hoy, Bogotá, Colombia.
Woods, P. 1983. Sociology and the school. An interactionist viewpoint. Routledge and Kegan Paul, Londres, Inglaterra.
Wrobel, V. 1981. Cerimoniais e mitos: um estudo de relaçoes escola-clientela. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Conclusiones y Recomendaciones

9

Es parte de la esencia de un informe de investigación como éste que se escriba una conclusión no solamente para destacar los hallazgos del trabajo, sino para sugerir futuras direcciones. Aun cuando en un sentido ambos aspectos se han tratado en capítulos anteriores, intentaremos aquí esbozar unas observaciones y recomendaciones finales para la investigación y la práctica. Cada uno de los investigadores en los estudios nacionales escribió algunas observaciones finales y éstas se presentarán primero.

El estudio colombiano centró su análisis en las relaciones maestro-alumno y, en este sentido, en la variedad y ambiguedad de significados que se adscriben a la escolaridad. Lo que los autores encontraron es que las escuelas, a pesar de todas sus deficiencias, constituyen un espacio físico y humano donde los niños dejan a un lado la seriedad de sus vidas de trabajo en la tierra o de mendigos en las calles de Bogotá para convertirse simplemente en niños. Los investigadores colombianos también encontraron que para los padres, las escuelas son lugares puestos aparte para aprender habilidades básicas útiles para la vida y para el mejoramiento de su suerte, de aquí su miedo manifiesto a innovaciones tales como el programa de Escuela Nueva, el cual no podían ver como pertinente para sus deseos. Otros significados dados a la escolarización fueron aquellos oficialmente establecidos como filosofía de educación pública en los documentos del gobierno. Los maestros, sin embargo, tenían sus propias interpretaciones, que iban desde ver la educación como un medio de entrenar a los niños para que fueran limpios y ordenados, hasta considerarla como un medio para ilustrarse, alcanzado por la aprobación exitosa de la prueba de fin de año. Dadas estas tres diversas interpretaciones, los investigadores colombianos no creyeron que podían extraer diligentemente un significado preciso para el éxito o el fracaso y obtener, a su vez, una indicación de los factores que afectaban estos resultados. Ellos no querían forzar su investigación hacia un marco previamente definido. Ellos creían que lo que se había hecho era describir e iluminar la vida del aula con sus inconsistencias y sus rutinas. Sus esfuerzos interpretativos se concentraron, por tanto, no en "explicar" el fracaso, sino más bien en intentar descubrir lo racional detrás de los hechos observados, o más bien, la racionalidad docente que producía el clima árido encontrado en la mayoría de las aulas. ¿Cuán cerca estaba este clima de la producción del fracaso? Claramente, uno puede concluir que en esta atmósfera algunos niños no comprenderían jamás lo que leían, jamás utilizarían su imaginación para escribir una historia o jamás comprenderían por qué los libros de textos contienen información que es tan diferente de su propia experiencia. ¿Habrían ganado más los niños si no hubieran ido a la escuela? ¡Tal vez no! Por lo menos ellos han aprendido a jugar unos con otros, a tener 7 años de edad y no 17.

Desde el punto de vista del Estado, se hace realmente muy poco de lo que la escuela debe hacer en términos de la meta docente. "¿Contribuye la escuela

realmente a la creación de un individuo equilibrado y de un desarrollo social basado en el derecho a la vida y en otros derechos humanos?" "¿Promueve el desarrollo de habilidades y el avance profesional de acuerdo con las actitudes y aspiraciones de cada individuo y las necesidades de la sociedad?" "¿Desarrolla la habilidad científica para ser analítico y crítico a través del aprendizaje acerca de los principios y métodos en cada una de las áreas de conocimiento, de modo que las personas puedan eventualmente encontrar soluciones alternativas a problemas nacionales? (véase Ministerio de Educación de Colombia, Disposición Nr. 1419 [1978]). La sensación de los investigadores era que aquellos acontecimientos vagos de las clases difícilmente podían llevar al cumplimiento de tales objetivos. Por ello, la única conclusión válida es que los lectores, maestros, padres, políticos y alumnos se junten para reflexionar en alguna "esfera pública", parafraseando a Habermas, acerca de cómo estas aulas afectan a los niños y cómo personifican los varios significados que todos aquellos interesados atribuyen a la educación y a la escolarización.

El estudio chileno se ocupó de un aspecto de la vida escolar en particular, por ejemplo, el proceso por el cual un niño pierde su sentido de lo que él vale y su determinación de triunfar. El grupo de investigación siguió las experiencias de niños en sus aulas por un año escolar completo y, sin mucho esfuerzo, fueron capaces de detectar cómo se inició el proceso, lo que las experiencias docentes reforzaron y lo que aportaron al proceso las relaciones maestro-padres. Lo más difícil de decir, y en cierto sentido se dejó en el aire, fue cuánto de la vida pasada y del entrenamiento del maestro, las restricciones de arreglos burocráticos, la atmósfera política y la lucha por la vida afectaban sus marcos de trabajo interpretativos y sus acciones. En Chile, el futuro debería contemplar la unión de estos dos mundos de interpretaciones y acciones reflejadas para mejorar las oportunidades de los niños en estas escuelas.

Los venezolanos llevaron a cabo su estudio como miembros de un equipo de investigación del Ministerio de Educación. Ellos tuvieron que atenuar sus conclusiones; ni los maestros ni los administradores se sentían cómodos si se iba a poner de relieve una evaluación cualitativa de su trabajo en un informe de esta naturaleza. De modo que cuando presentaron sus resultados, se concentraron en el alcance de prácticas y acontecimientos que naturalmente aparecen cuando se observan un número de aulas. Estos investigadores informaron sobre la continuidad existente entre los estilos autoritario y participatorio de la enseñanza, y que va desde lo que podría llamarse filosofías creativas y activas de la enseñanza hasta formas que denotan puras relaciones mecánicas. Sin embargo, trataron de ilustrar quiénes eran los maestros que observaron, cómo fueron entrenados, sus experiencias en la vida y sus puntos de vista sobre cuestiones sociales y otras cosas que afectarían las actividades en el aula. Los investigadores nos mostraron una escuela particular que ellos consideraban un modelo de escuela comunitaria. ¿Cuál era el tipo más efectivo de enseñanza? Nuevamente se dejó a los maestros y al público, que leerían su informe, la extracción de sus propias conclusiones.

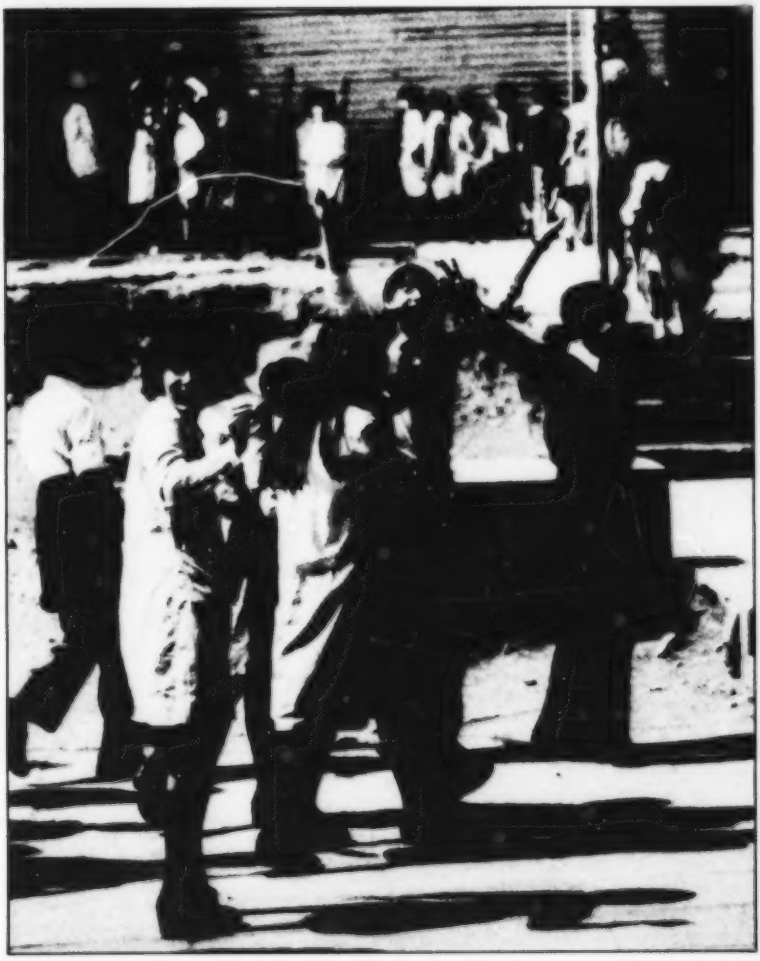
Los niños del estudio boliviano pertenecían a una diversidad de mundos. Eran habitantes de la ciudad y de los tugurios. Hablaban un idioma en la escuela y otro en la casa. Jugaban durante los recreos y después iban a casa a cocinar, a subir a un ómnibus como vendedores o a ayudar a su madre en el mercado. Los maestros no pasaban un tiempo fácil enseñando a estos niños. Su solución al problema de tratar con el antecedente familiar complicado de sus alumnos era el de imponer monotonía: repetición interminable y castigo arbitrario. Se cul-

paba a los niños por ser estúpidos y por ensayar métodos no convencionales de resolver sus dificultades. "En la escuela mi hijo está triste" fue el juicio de una madre que los investigadores bolivianos utilizaron como el argumento inicial para sus conclusiones. El estudio boliviano, sin embargo, está lleno de esperanza, porque descubrió lo que puede hacer un maestro que es ligeramente diferente, sugiriendo con ello dónde pueden estar lás posibilidades para el cambio. La conclusión del estudio boliviano fue indicar la necesidad de trabajar con maestros, estimulando a través de narraciones sobre su trabajo la conciencia de su práctica.

¿Qué ganamos después de todo con el estudio? Parecería que el telón que cubría las aulas de escuela primaria en América Latina se ha abierto un poco más. Se estudiaron diez y seis escuelas en cuatro países diferentes de Latinoamérica. Las clases observadas fueron todas del nivel primario inferior, de primero a quinto grados (57 en total) — casi se podría decir que constituyeron una muestra apreciable. Aun cuando el momento, la intensidad y la duración de la observación fueron diferentes para cada país, dentro de cada país y entre las escuelas, el propósito fue siempre el mismo. Tratamos de describir acontecimientos en el aula, para concentrarnos en situaciones juzgadas como significativas para la comprensión de las condiciones del aula que llevaran al éxito o al fracaso, y para saber lo que varios protagonistas en el proceso educacional (padres, maestros, alumnos, y, en algunas clases, los miembros de la comunidad) entendían por educación, escolarización, éxito y fracaso. Los resultados fueron sorprendentemente similares, haciendo muy realizable la generalización en términos de categorías descriptivas presentadas en el Capítulo 8. También fue realizable intentar alguna explicación para el fenómeno del fracaso escolar sobre la base de lo que surgió de las etnografías y vincularlo a enfoques teóricos existentes de un problema tal como el rotulado y la atribución de teorías del éxito, así como teorías relacionadas con el pensamiento de los maestros.

Nos concentramos en los maestros y su interpretación de la situación docente y las necesidades de aprendizaje de sus niños. Nos dimos cuenta del posible efecto en su pensamiento de varios enfoques teóricos a los que pudieron estar sometidos (los "determinantes socioeconómicos del logro" y los síndromes del "tradicionalismo pedagógico") que parecían matizar su interpretación de la condición del "niño-problema". Generalmente hablando, nos preocupó cuán reticentes eran al considerar elementos inadecuados en su propio estilo docente como posibles causas por las dificultades de aprendizaje del alumno. De modo que pensamos que había alguna justificación al calificar de evaluaciones imprecisas las explicaciones de los maestros acerca de la naturaleza de los problemas del alumno. Atribuimos estas "ideologías prácticas" a creencias distorsionadas sobre la fuente de los problemas del alumno y la calidad de su propia enseñanza en el aula y otras interacciones relacionadas (por ejemplo, con sus padres).

Nos pareció que la fuerza de estas conclusiones descansa en el hecho de que en cada contexto había al menos un maestro diferente que no podía ser situado confortablemente dentro de ninguna de las categorías descriptivas que parecían amoldarse a los otros maestros. La Señora Rosa fue el ejemplo que seleccionamos para este libro, pero hubo otros. Aparentemente, el estilo de enseñanza de la Señora Rosa era similar al encontrado en otras aulas, aun cuando las condiciones físicas en las que ella enseñaba eran menos adecuadas y más pobres que en otros países. Ella utilizaba el método de recitación y trabajaba con materiales similares a aquellos utilizados por la mayoría de los maestros; sin embargo, según se vio en el Capítulo 6, había diferencias en sus clases: en el transcurso de sus clases, se invitaba



Se debe transmitir competentemente a los niños de familias pobres las habilidades y el conocimiento a los que tienen acceso grupos más privilegiados de la sociedad.

realmente a los niños a aportar a la clase sus preguntas, comentarios y experiencias, y se aceptaba su aporte. La Señora Rosa hacía su esfuerzo para que los contenidos de la lección tuvieran un significado, explorando el antecedente de comprensión de los niños y su experiencia personal. Como muchos de los otros maestros, ella se mostraba amable y cariñosa, pero también era firme y proveía dirección a las interacciones docentes. La Señora Rosa no creía, como nos dijo y observamos, que los niños podían ser divididos entre alumnos "salvables" y "no salvables". Todos los alumnos necesitaban sus esfuerzos para aprender al menos los elementos básicos de alfabetización, aun cuando algunos eran más lentos que otros. Según explicó, ella no tenía una mayor estima por los niños que reciben premios porque ellos generalmente tienen un buen punto de partida en términos de inteligencia

y memoria, y no consideraba necesariamente menos inteligente al niño que no recibe premios: quizás "no entendemos la manera en que el niño comprende las cosas". Las interpretaciones de la Señora Rosa de niños difíciles incluían la conciencia de que la pobreza crea condiciones limitantes: sin embargo, ella no veía estas condiciones como determinantes. Estaba convencida de que el fracaso se podía evitar si se respetaba a los niños y sus necesidades de aprendizaje y se consideraban sus rasgos de personalidad. Su respeto por los alumnos se extendía también a sus padres, tanto en su función de padres como en calidad de seres humanos. A este respecto, sus actitudes diferían grandemente de aquellas de muchos de los maestros encontrados en este estudio. Estas condiciones de la Señora Rosa podían discernirse en la manera en que ella enseñaba y en las felices interacciones con alumnos y padres. No sólo todos sus alumnos tuvieron éxito ese año, sino que se los vio continuar en el siguiente con una nueva maestra y con los mismos patrones positivos de comportamiento y contribución a las actividades del aula que habían mostrado con la Señora Rosa. Al evaluar la efectividad de la Señora Rosa y compararla con la de otros maestros, no parece haber razón para singularizarla como alguien con antecedentes privilegiados. Como otros maestros en Bolivia, ella trabajaba en el mismo sistema escolar con la misma falta de recursos y las mismas regulaciones. Su escuela era pobre y así eran los niños, en su mayoría de extracción aymará. Sin embargo, ella había interpretado sus años iniciales de experiencia docente como felices y útiles. Ella también estaba conciente de que trabajaba bajo la conducción de un director de escuela que estaba excepcionalmente dedicado a su trabajo y al cuidado de la escuela, sus niños y sus maestros; quizás en esto ella había sido más afortunada que otros. Había otros factores que podrían ser también considerados como diferentes y que quizás estaban relacionados con la calidad de su enseñanza. No solamente estaba la Señora Rosa interesada en los padres de sus alumnos, sino que también les daba su tiempo voluntariamente, junto con otros maestros de la escuela, para enseñarles a leer o ayudarlos a comprender la cultura y requerimientos de la escuela. En relación con ella misma, creía claramente en la necesidad de mejorar su base de conocimiento y matricularse en cursos durante el servicio. Muchos de los maestros en los otros países estudiados hacían grandes sacrificios para tomar cursos o asistir a un programa con el propósito de obtener un título universitario, pero, en la mayoría de los casos, ellos declaraban expresamente que esto era para incrementar la posibilidad de ser promovidos.

El caso de la Señora Rosa sirve para delinear lo que podría ser el detalle de una conclusión y de posibles recomendaciones para los encargados de trazar los lineamientos de la política a seguir, para maestros y para la enseñanza en medios donde impere la pobreza.

- Los maestros en este estudio, en virtud de asumir voluntariamente una posición de enorme poder y control sobre los acontecimientos del aula, eran también en gran medida responsables por sus resultados (por ejemplo, el éxito o fracaso de sus alumnos).
- La percepción del maestro de tal responsabilidad, sin embargo, era generalmente débil. Se aferraban a puntos de vista preconcebidos de los efectos que la privación (social y psicológica) tenía sobre los niños que debían enseñar, atribuyendo a esta privación la responsabilidad principal por el fracaso. El padre analfabeto o no cooperativo también se incluía en la atribución de responsabilidad por el fracaso.

- La monotonía de muchos de los contextos docentes y las dificultades producidas por el tratamiento peyorativo "oficial" que se daba a los maestros llevaba a muchos a abandonar las acciones tendientes a contrarrestrar estas condiciones y sentirse, por ello, justificados al descuidar la calidad de su enseñanza.
- Como resultado de las características generales de la enseñanza observada, se podría decir que los modelos docentes ofrecidos a la mayoría de los recién llegados a estos contextos era deprimente por decir lo mínimo. Por ello las posibilidades de que el influjo de "nueva sangre" que entraba en las escuelas produjera un cambio eran ciertamente escasas.

En síntesis, el problema del fracaso escolar no nos parecía simplemente una consecuencia de las acciones de los alumnos, aun cuando esta interpretación no podía descartarse (y aun cuando los alumnos pensaban que así era), sino, en los casos estudiados, las explicaciones para el fracaso podían remontarse a los maestros y a las condiciones de la escolarización. El fracaso es un concepto que, para nuestros informantes, significaba muchas cosas. Tales significados iban desde no aprender las habilidades básicas requeridas para funcionar en la sociedad hasta el aprendizaje de estas habilidades en sus formas mecánicas. El fracaso es un concepto que, para los niños, significaba sentirse tristes, indignos y sin alegría de la vida; para los padres bolivianos, el fracaso significaba la futilidad de tratar de penetrar una cultura que ellos nunca serían capaces de sentir como propia. A nosotros nos pareció que el fracaso escolar era en parte el resultado de circunstancias, pero, en gran medida, se producía activamente dentro de las escuelas. Quizás es por ello que un mito andino habla de las escuelas que espantaban a los niños del Inca (Rescaniere 1973).

¿Qué se puede hacer entonces con el fracaso de escuelas y clases tales como las que describimos? Nuestras recomendaciones se centran en su mayoría en los maestros y en las consideraciones que necesitan hacer al respecto los formuladores de política; ellos también tienen en cuenta el papel de la investigación futura en proporcionar materiales para los programas de entrenamiento de maestros en toda la región de América Latina.

- Necesitamos saber más acerca de estos maestros (en los niveles escolares inferiores de ambientes pobres), tanto de los que se consideran "mayoría", como aquellos del tipo de la "Señora Rosa", hay que saber más acerca de su modo de pensar, de sus filosofías o ideologías prácticas (según sea el caso), y de cómo se forman.
- Necesitamos reunir, de la práctica de maestros como la "Señora Kosa", muestras de sus materiales, extractos de sus interacciones, e información acerca de sus técnicas para ilustrar textos con destino a las actividades de entrenamiento de maestros.
- Necesitamos explorar lo que sucede en las instituciones de entrenamiento de maestros: ¿qué conocimiento, método e interpretaciones de la escolarización y la educación se transmiten en sus aulas y pasillos?
- Necesitamos organizar talleres en servicio donde se exploren materiales del plan de estudio y los estilos de enseñanza. Esto implica el uso de materiales que ilustren tales estilos y sirvan de estímulo para actividades de reflexión por los maestros acerca de su práctica. Se debe enfrentar a los maestros con tipos contrastantes de enseñanza y conocimiento sobre los efectos de tales estilos según se ejemplifica en los casos reales.

- Necesitamos proveer la oportunidad para los maestros, en talleres, de explorar sus significados y sus "ideologías prácticas", y de relacionar esto con un examen de su práctica y de sus percepciones de las limitaciones que operan en la sociedad y en el sistema educacional.
- Necesitamos asegurar a los maestros el acceso a la información confiable y práctica sobre lo que está disponible para mejorar su enseñanza, no a través de otro conjunto de prescripciones, sino a través de proposiciones alternativas acerca de cómo y qué enseñar, de modo que los niños estén competentemente dotados con las habilidades y el conocimiento que son fácilmente accesibles para grupos más privilegiados en la sociedad.

Aun cuando se puede decir que este estudio no ha producido ninguna información que no formara ya parte de la versión estererotipada de lo que sucede en los rincones de bajo nivel socioeconómico del Tercer Mundo, nosotros argumentaríamos que es mucho más que eso. Hemos sabido los nombres de los niños afectados y hemos estado en contacto con los maestros y sus filosofías docentes descritas en palabras rara vez encontradas en los formularios corrientes o en las escalas de actitudes que intentan explorar estos terrenos. Hemos descubierto la manera en que se tejen ciertas redes de relaciones: cómo interaccionan los padres con los maestros, los maestros con los alumnos, y los alumnos entre sí. Hemos aprendido en algunos casos, qué opinión tienen de la escuela los vendedores de la calle y cuál es el efecto en la moral del maestro de exigencias sin sentido por parte de las autoridades. Quisiéramos que los maestros que trabajan en contextos similares a los que se examinaron, en el Tercer Mundo y en el Primero, lean este informe no con ira por lo que se da a conocer, sino con una actitud de juicio condicional; quisiéramos que examinaran el mundo de su experiencia cuotidiana sobre el que pueden no haber reflexionado, y que lo hagan a la luz de las estructuras sociopolíticas limitantes externas; quisiéramos que analizaran dónde están realmente los límites de su responsabilidad por los resultados docentes de los niños de las familias pobres. Quizás, estos límites podrían expandirse un poco de modo que estos niños pudieran tener una oportunidad en un mundo que en su mayor parte se construyen contra ellos.

Rescaniere, A.O. 1973. El mito de la escuela. En Ossio, J.M., ed., Ideología mesiánica del mundo andino. Edición de Ignacio Prado Pastor, Lima, Perú.

Apéndice 1. Sobre la Práctica Etnográfica

Araceli de Tezanos

Una etapa crítica en la investigación etnográfica es el momento en que se hace evidente que hay que ponerle sentido al cúmulo de información recogido durante el trabajo de terreno. Sin embargo, aun antes de esto, cuando se reescriben las primeras notas desorganizadas en una forma extendida e inteligible, se adquiere conciencia de que habrá que implear algún tipo de interpretación y de que tendremos que enfrentarnos a nuestra función de investigadores interpretativos.

Este apéndice se refiere a la manera en que el equipo colombiano llegó a comprender lo que significa realizar investigación etnográfica así como la naturaleza del proceso mismo de interpretación. Para alcanzar una conciencia de lo que implicaba una investigación etnográfica, encontramos necesario apelar a la filosofía y, en particular, a la consideración de temas que tratan del conocimiento y el modo de obtenerlo. A la luz de este estudio y de nuestras experiencias en el terreno, discutimos problemas relacionados con las presuposiciones observador-investigador acerca del conocimiento y cómo éstas pueden afectar la interpretación. Consideramos la naturaleza del proceso de observación y las maneras de tratar, en la fase interpretativa, el conocimiento que tendríamos que presentar a otros. Finalmente, decidimos que nuestro propósito era lograr una reconstrucción de las situaciones que estábamos estudiando, por ejemplo, el proceso de enseñanza en cuatro escuelas primarias en Colombia.

Observación

Desde el momento en que empezamos nuestra investigación, calificamos una noción inicial, algo vaga, de lo que estaríamos observando al concentrarnos en las relaciones escolares así como en los vínculos escuela-comunidad. Además propusimos observar estas relaciones desde una amplia perspectiva y sin presuposiciones innecesarias.

Quizás, es necesario aclarar lo que queremos decir por presuposiciones innecesarias. Obviamente, desde el comienzo de nuestra investigación, sabíamos que estábamos sobre la base de algunas asunciones; pero nuestra preocupación era evitar una especie de camisa de fuerza que situara nuestra comprensión de la realidad dentro de un marco de trabajo teórico que ya contuviera una explicación de tal realidad. Pensamos que aquellas presuposiciones que son parte necesaria de cualquier actividad de investigación no deberían, en este caso, derivarse de modelos teóricos existentes, sino más bien de nuestra propia condición de seres sociales, de nuestra propia conciencia acerca de esta condición, y de las condiciones históricas y culturales que rodeaban los fenómenos que estábamos investigando.

Por ello decidimos concentrar nuestros procedimientos investigativos alrededor del objeto de investigación en sí mismo, es decir, alrededor de la observación de situaciones encontradas en la vida diaria de la escuela y de la comunidad relacionada con ésta. Tomamos las cuestiones muy amplias que eran parte de la racionalidad inicial de este estudio como guías sencillas. Queríamos evitar la temprana interpretación profunda de los materiales que reuniríamos.

Por ello comenzamos, por una parte, a reflexionar sobre las condiciones y objetivos del proceso de observación y, por otra, a determinar qué era lo relevante o irrelevante en lo que se debía observar. Sabíamos que, en una perspectiva etnográfica, esto no podía resolverse *a priori* (cf. CIEA-IPN 1980; Rockwell 1980). En suma, consideramos que no era posible entender realmente un objeto bajo investigación si se partía de una interpretación teórica del mismo; de igual manera, no podíamos convertir el proceso de observación en una búsqueda simplificada de lo que se considera significativo de antemano.

Desde el punto de vista de la investigación, que es cualitativo por naturaleza, consideramos el proceso de observación como uno que documenta el fenómeno en su totalidad. Sentíamos, por lo tanto, que teníamos que mirar todo, aun cuando sabíamos que sería imposible percibir la totalidad de una sola mirada. También estábamos conscientes de que el investigador que comienza el trabajo con el propósito de mirar todo encuentra que su relación inicial con el objeto será una de carácter "abstracto", es decir, pobre y superficial. Esto es porque el primer encuentro con el objeto de investigación está marcado por el sentido común y solamente incluye sus rasgos externos.[1]

A pesar de ello, para evitar ser guiados por criterios de selección no analizados, decidimos que debíamos observar el máximo posible dentro de nuestra área de preocupación.

> El proceso normal de observación es selectivo; uno siempre selecciona inconscientemente en términos de alguna categorización previa — social o teórica — de la realidad que está siendo observada. ¿Hacia dónde mira uno para considerar las escuelas? ¿Qué es una escuela? La tendencia normal es la de descartar todo lo que se considera como irrelevante; por ello es importante, si bien imposible, observar todo. La observación etnográfica no parte de un momento en el que todo "se ve", para llegar a uno en el que algunos elementos se seleccionan y definen para ser observados, sino exactamente lo contrario. Inicialmente, es poco lo que se observa debido al proceso inconsciente de selección que tiene lugar, y es necesario por lo tanto entrenarse uno mismo para ver más. Esto se logra abriéndose más a detalles que aún no pueden ser vistos como parte de ningún esquema interpretativo y tomando las señales que aparecen dentro del contexto y que apuntan a nuevos elementos y relaciones significativas.
>
> (Rockwell 1980)

Según se anota en esta cita, el establecimiento de categorías, que es el punto de partida para la interpretación, es ya un hecho dentro del proceso de observación; es decir, al observar, se selecciona algo del objeto observado como el ele-

[1]Los conceptos de "abstracto" y "concreto" reciben diversos significados en la bibliografía filosófica. Aquí sólo nos ocupamos de uno de esos significados: unilateral y multilateral. Al analizar el paso de lo abstracto a lo concreto, consideramos abstracto lo que es unilateral, incompleto o "pobre"; concreto, lo que es multilateral, completo o "rico". Lo abstracto aparece como un aspecto de la totalidad; es la unidad de la diversidad. Luego, estos conceptos son categorías capaces de cubrir universalmente toda la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (cf. Alexzeiev 1964).

mento que el observador encuentra en la superficie de ese objeto y se convierte en sujeto por definición. Este proceso de selección en modo alguno se refiere a teoría o modelo alguno, sino más bien al tipo y grado de relaciones que el investigador tiene con la realidad. A través del proceso de observación etnográfica y de ir de lo abstracto a lo concreto, uno participa siempre en la selección de contenidos sin criterios definidos previamente, señalando así la importancia del punto de vista del observador. En este sentido, concluimos entonces que los investigadores estarían mejor equipados para cumplir sus objetivos de investigación una vez que tomaran conciencia de sus propios procesos selectivos; esto les permitiría observar primero lo que es inmediato y superficial para proceder luego a lo que sería más substancial y concretamente el objeto de investigación.

Los varios pasos que conducen a la comprensión de un objetivo de investigación y a su concreción son pasos dados hacia la esencia de tal objeto. La conciencia de los detalles en el objeto lleva, a su vez, a una conciencia de las características esenciales del objeto. Los detalles son generalmente considerados como condiciones accidentales de un objeto y no se ven en conexión con la comprensión del mismo como un todo. Sin embargo, conocer un objeto no es suficiente; debe ser reconocido; es decir, debe ser visto y comprendido de maneras diferentes. Con este fin, aun cuando los detalles puedan ser considerados como no pertinentes o incluso problemáticos, los mismos son importantes. Al aclarar contradicciones dentro del proceso de interpretación, estos elementos particulares significativos nos permiten ver la esencia del objeto y cómo éste se comporta dentro de la realidad.

Análisis del Trabajo de Terreno

Una vez que se completó el trabajo de terreno, la necesidad formal de interpretación se hizo más acuciante; esto incluía la necesidad de comprender la realidad que habíamos experimentado desde dentro de la situación observada, sin perder de vista nuestra propia postura como investigadores y los propósitos de nuestro trabajo. Teníamos objetivos generales fijados en las interrogantes iniciales de la investigación, pero que se reformularían a medida que avanzáramos hacia una consideración más profunda del objeto bajo estudio.

Hay dos pasos incluidos en el análisis del material de terreno: descripción e interpretación.

Descripción

Geertz (1973) se refiere a la etnografía como la posibilidad de llevar a cabo una descripción en profundidad ("voluminosa") de situaciones particulares dentro de la realidad. Su punto de vista es análogo a la definición que da el diccionario de "descripción": "la acción de presentar con palabras mencionando características" o "la representación o retrato verbal". Al usar estas definiciones encontramos que la cuestión del "lenguaje" de las descripciones sería importante.

Para resolver la cuestión del lenguaje, tuvimos que considerar que los "resultados" de una investigación etnográfica se deberían presentar no solamente a la "comunidad científica", sino también a los participantes en los eventos sociales que se habían estudiado. Por ello, nos pareció que, de alguna manera, el etnógrafo es un traductor que opera en dos direcciones: debe traducir el lenguaje de los participantes en los acontecimientos sociales en el código linguístico de la comu-

nidad científica; también debe presentar su descripción a los participantes originales para su consideración.

El análisis de la descripción no sólo se relaciona con su estructura sintáctica, sino también con su intención de llevar toda o parte de la realidad al lector. Para comprender esta función de traducción del proceso descriptivo, hay que distinguir entre lo que se comprende y cómo se comprende.[2] Al traducir una pieza literaria, el traductor la reescribe. De modo similar, cuando el etnógrafo describe esa parte de la realidad que ha observado, también la reescribe. Sin embargo, los modos de reescribir del traductor y del etnógrafo son diferentes. El traductor encuentra un orden ya establecido dentro del texto que está traduciendo, mientras que el etnógrafo tiene que enfrentarse con una realidad algo caótica a la que debe dar sentido. Sin embargo, tanto el traductor como el etnógrafo se deben mover constantemente entre lo que se comprende y la manera en que se comprende. Aun cuando las palabras en diferentes idiomas puedan tener significados idénticos, la manera en que se comprenden puede ser diferente. Esto, por supuesto, se relacionará con el modo en que las estructuras culturales difieren una de otra o son dependientes de su desarrollo histórico. Es aquí, entonces, donde los papeles del traductor y el etnógrafo convergen, ya que ambos deben evocar en el nuevo lenguaje un eco del lenguaje original.

El concepto de Benjamin (1970) de la traducción, el cual contrasta con la creación literaria, afirma que en la traducción, uno no altera la profundidad de lo que pudiera ser llamado el bosque idiomático, antes bien, uno lo contempla desde el exterior o, mejor, desde su parte frontal. Haciendo esto, el traductor, sin entrar en este bosque, produce en el nuevo lenguaje un eco del trabajo escrito en el idioma extranjero.

Cuando, como etnógrafos, intentamos construir la descripción de la realidad que hemos observado, nos encontramos enfrentados con una miríada de hechos algo caóticos que no podemos describir en profundidad sin ser víctimas de afirmaciones objetivas desarticuladas. Por tanto, debemos situarnos a una distancia en la que podamos dar un "eco" del original. Por ello, como etnógrafos en este estudio, empezamos por trazar algunos hechos representativos de toda o parte de la realidad que observábamos para producir una buena descripción de los procedimientos escolares que estábamos tratando, pero sin referirnos todavía a sus predicados esenciales.

Al realizar este esquema descriptivo, comenzamos por respetar el orden de los elementos o los juicios jerárquicos acerca del aula sostenidos por los participantes originales: los maestros y los alumnos. Ellos no siempre planteaban un orden tal o una posición jerárquica de elementos, pero pudimos descubrirlos como un componente recurrente de sus acciones (ver Capítulo 5). Sin este descubrimiento no hubiéramos podido pasar fácilmente de la mera organización de los hechos observados a la creación de alguna forma de categorías *a priori*. En otras palabras, necesitábamos alejarnos de nuestras propias teorías así como de la atmósfera concreta del aula con el fin de abstraer el modo en que los participantes la veían y juzgaban, según se puso de manifiesto en sus acciones. Así, empezamos a "ver" y a "leer" la realidad del aula.

Descubrir, como hicimos, que un maestro pueda enseñar a través de una

[2]Gran parte de la discusión siguiente sobre la función sociológica de la "traducción" se debe al pensamiento del sociológo de la Escuela de Frankfurt, Walter Benjamin (1970).

serie de pasos repetitivos y que estos pasos podrían relacionarse con lo que se encuentra en libros de textos pedagógicos acerca de cómo se deben dar las clases, no nos dice mucho acerca de la esencia de la enseñanza. El único camino para comprender mejor el proceso docente original sería el de encontrarlo reflejado en el entrenamiento del maestro.

El proceso docente original estaba compuesto, en este caso, por todos los acontecimientos que tenían lugar dentro del aula que incluían al maestro y al grupo de alumnos. Estos componentes surgían como partes críticas del proceso educacional. Los reunimos todos al tratar de leer el aula como un texto que se iba a traducir; al proveer esta estructura al texto que estábamos reescribiendo, pudimos ver cómo los etnógrafos nos diferenciábamos del simple traductor. Mientras que en el texto literario con el que el traductor trabaja tiene una unidad en sí mismo, la realidad que estábamos describiendo como etnógrafos tenía que ser construida a partir de acontecimientos particulares, separados y desorganizados en un todo comprensible. Esto significaba basarnos en los participantes utilizando sus propias palabras y acciones, e intentando comprender la naturaleza jerárquica de las situaciones observadas sin someterlas a interpretaciones teóricas.

Interpretación

Habiendo construido nuestra descripción, teníamos la opción de quedarnos satisfechos con lo que se había logrado o volver a mirar al fenómeno que habíamos experimentado en nuestro trabajo de terreno. De realizar este segundo procedimiento, se requeriría una reentrada diferente a la realidad. La descripción ya era una entrada a la realidad de la escuela, los maestros y los alumnos. Ahora tendríamos que entrar de nuevo, esta vez para buscar estructuras esenciales de significado. Al decidir hacer esto, comenzábamos la tarea ardua de interpretación que nos permitiría emprender una reconstrucción teórica de la realidad.

Interpretar es buscar relaciones, es decir, descubrir la estructura dentro de una situación particular permitiendo que su esencia aparezca a partir de los fenómenos. Nosotros estábamos dejando el lenguaje de "parece" para entrar en el lenguaje de "es". Ya no sería más "parece ser" sino "es", aun cuando "ser" necesitaría verse siempre como determinado por condiciones históricas concretas. El "ser" real de las instituciones educacionales de Colombia, que fue el objeto de nuestros procesos eurísticos de interpretación, no se podía ver solamente como los comportamientos observados de maestros, niños y administradores, o solamente como metas contenidas dentro de los documentos oficiales. Mediante un esfuerzo hermenéutico realizado por nosotros como etnógrafos, éste tendría que emerger de las contradicciones observadas entre una racionalidad teórica adscrita y la racionalidad del objeto real.

El proceso hermenéutico comenzó con la posibilidad de separar los textos que habían sido construidos en la fase descriptiva. Pensamos que era necesario retirarnos, para decirlo de algún modo, y luego sumergirnos nuevamente en el objeto que habíamos descrito como un "eco del original" y ocuparnos a distancia en una lectura escéptica de esa descripción. Guiados por este escepticismo, buscamos dentro del texto eventos recurrentes y luego un hilo conector entre ellos que nos permitiera adscribir un significado al aula y de esa forma reconstruir su "imagen".[3]

[3]El concepto de "imagen" se comprende, según Adorno (1975), como representaciones objetivadas, "las cuales no se dan simplemente, sino que tienen que ser producidas por seres humanos".

Los acontecimientos recurrentes que encontramos se tomaron como signos o lenguaje codificado que necesitaba interpretación; por ello buscamos aislar y definir sus elementos mediante conceptos críticos. Sin embargo, no buscamos conceptos prestados de otras teorías como sería el caso de un filósofo como Theodor Adorno que hace uso de categorías marxistas o freudianas para tratar contextos de música o filosofía. Más bien, buscamos conceptos que pudiéramos ver surgir del mismo texto. Esperábamos que, de esta manera, estos conceptos no serían solamente analogías del objeto que estábamos estudiando sino su manifestación real. En nuestro trabajo, nos referimos a ellos como "momentos significativos" y a sus signos como "incidentes claves".

El reordenamiento de estos signos y de sus conceptos mediatizantes generaron pues una representación de la realidad que estábamos estudiando. Lo que tratábamos de construir era una imagen que a través de un proceso de "desencanto" o de escepticismo frente al objeto inicialmente descrito, hiciera visible la naturaleza esencial de sus relaciones sociales. Este desencanto había sido solamente posible cuando lo particular se relacionó dialécticamente con lo general a través de medios de reflexión conceptual. No surgió de nuestra experiencia inmediata, sino como resultado de nuestro intento por construir a través de la interpretación una imagen de nuestro objeto. Por ello, la interpretación, como la vimos, no consistía en darle realidad a un significado determinado (poniéndolo en un significado), sino más bien en buscar su significado dentro de la realidad histórica y en tratar de descubrir aquellas formas de relaciones sociales escondidas en las apariencias del objeto de investigación que estábamos considerando.

Construcción Teórica

Creemos que el propósito final de la investigación es la construcción del conocimiento para inyectar en el desarrollo de la teoría. Cuando la investigación es de tipo educacional, sin embargo, uno se enfrenta con una especie de duda cartesiana: ¿Hay una teoría educacional? Si no hay tal teoría, entonces ¿cuál es el propósito de la investigación educacional? ¿Adónde encajan sus resultados? La última parte de este capítulo trata estas cuestiones según hemos llegado a verlas a partir de nuestro trabajo en el terreno.

Comenzaremos con la proposición muy simple de que la educación tiene un significado como práctica social. Sus actividades han llevado a través de la historia a un amplio conjunto de reflexiones acerca de sus propósitos, sus formas variadas de acción, su contenido y las relaciones entre sus participantes. Es nuestra convicción que tales reflexiones han contribuido a la formación de una estructura teórica para la educación, mayormente porque, como en cualquier otra disciplina, estas reflexiones han sido resultado de la experiencia de sus autores.

Siendo resultado del empeño humano y del compromiso político en la historia, las reflexiones sobre la educación están inspiradas por puntos de vista diferentes. Por ello somos capaces de hablar acerca del idealismo de concepciones positivistas o marxistas de la educación, o acerca de enfoques psicológicos, económicos o sociológicos para el estudio de la misma. Igualmente, podemos decir que la investigación educacional tiene el potencial de contribuir a una renovación constante de tales teorías.

Cualquier idea educacional lleva implícita una racionalidad teórica. Tal es también el caso con las prácticas educacionales encontradas en los escenarios edu-

cacionales. La cuestión, entonces, es descubrir qué grado de coherencia existe entre la racionalidad de la teoría educacional y la racionalidad encontrada en las prácticas educacionales. La investigación tiene una papel que desempeñar a este respecto, si bien no es el de acomodar lo práctico a lo racional teórico o viceversa. El objetivo último de la investigación no es el de resolver contradicciones sino esclarecerlas (Adorno 1975). Desde una perspectiva etnográfica, parece bien claro que el producto de nuestros procesos interpretativos acerca de la realidad no es el de ofrecer resultados en el sentido tradicional de la palabra; por ejemplo, los resultados que pueden ser insertados como piezas de *meccano* dentro de algún marco teórico acerca de escuelas y maestros. Más bien nuestro propósito es progresar en la construcción de una teoría sobre la escuela y lo que sucede dentro de ella, así como la relación de la escuela con un todo social. Por ello, aquellas "situaciones reales" que son el punto inicial de la ciencia no son vistas sencillamente como datos para ser verificados y utilizados para la predicción de acuerdo con las leyes de la probabilidad. Cada dato depende no solamente de la naturaleza, sino también del poder del hombre sobre ésta. Los objetos, el tipo de percepciones, las preguntas que se hacen y el significado de las respuestas, todos iluminan la actividad humana y su grado de poder (véase Horkheimer 1972).

Dentro de este tipo de indagación, por lo tanto, el proceso de reconstrucción teórica no debe ser solamente el resultado de la reflexión del investigador sino también el resultado de un trabajo más colectivo de reflexión. Esto se debe a que la reflexión es una experiencia vivida, una práctica social dialéctica que lleva a los participantes del proceso educativo a una conciencia incrementada acerca de la educación como una expresión de la totalidad social dentro de la que ocurre y se desarrolla. Visto de este punto de vista, la perspectiva etnográfica dentro de una investigación cualitativa de la realidad de la escuela podría permitir no solamente sus interpretaciones sino también su transformación.

Adorno, T. 1975. Dialéctica negativa. Taurus Ediciones, S.A., Barcelona, España.

Alexzeiev, M. 1964. Dialéctica de la forma del pensamiento. Ediciones Platina, Buenos Aires, Argentina.

Benjamin, W. 1970. La tarea del traductor. En Angelus novus. Editorial Sur, Barcelona, España.

CIEA-IPN (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional). 1980. Análisis de datos etnográficos. CIEA-IPN, México, México.

Geertz, C. 1973. The interpretation of culture. Basic Books, Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

Horkheimer, M. 1972. Critical Theory. The Seabury Press, Inc., Nueva York, NY, EE.UU.

Rockwell, E. 1980. La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, México.

Apéndice 2. Marco Investigativo y Programa de Capacitación

Marco Investigativo

Cuando la idea de realizar un estudio etnográfico en América Latina se discutió en la reunión de Bogotá (Mayo de 1981), también se consideró y apoyó en principio un esquema de investigación. Más tarde, cada uno de los equipos nacionales introdujo algunos cambios según sus circunstancias particulares y puntos de vista sobre el proyecto. Sin embargo, en términos generales, las cuestiones principales permanecieron como guías para lo que se iba a intentar en cada lugar. La propuesta se concentra en América Latina como una región adecuada para realizar la sugerencia de un estudio sobre maestros y aulas.

América Latina es una región con grandes desigualdades de índole social y económica que se reflejan en el logro educacional de la población. Hay problemas constantes como el alto porcentaje de repetición en los primeros años de la escuela primaria y los serios desequilibrios rural-urbanos en las condiciones educacionales y sus resultados. Después de una década de optimismo en la que se esperaba alcanzar la educación primaria universal y que la educación secundaria produciría la fuerza laboral que se necesitaba para el desarrollo económico, los logros, si bien impresionantes en algunos casos, no fueron los esperados. Profundos factores socioeconómicos son la causa de estos pobres resultados y una cantidad sustancial de investigación ha sacado al descubierto estos factores subyacentes. Un mejoramiento real, por tanto, requiere cambios de estructuras radicales del sistema político y económico de la mayoría de estos países. Desafortunadamente, la experiencia de la última década, indica que en muchos lugares el cambio substancial llegará muy lentamente, si es que llega, y que, mientras tanto, instituciones tales como las escuelas pueden reforzar desigualdades existentes. De modo que, o uno está inmerso en el círculo vicioso que mantiene las cosas como son, o uno trata de romper el círculo en algún punto donde los cambios parecen posibles. La educación es un área donde todavía se alaba de dientes para afuera la noción de niveles mínimos de logro y oportunidades iguales para el logro de estos niveles. Si los resultados escolares se contemplan como influenciados por factores socioeconómicos y escolares, es posible sugerir que los cambios en el proceso de escolarización que tomen en cuenta los determinantes sociales, podrían producir resultados que disminuyan los efectos negativos de la pobreza e incrementen los cambios para lograr tales niveles mínimos de educación. Por lo tanto, es importante descubrir qué cambios pueden ser éstos.

Dentro de los procesos escolares, es posible centrar el interés en la interacción maestro-alumno como un microcosmos que refleja la variedad de influencias

escolares y sociales. Es posible mirar diferentes escenarios y presenciar lo que sucede en las aulas. ¿Cómo afectan los maestros, a través de sus palabras, acciones y gestos, los resultados del alumno y cómo reaccionan frente a las características de éste? El nivel de las calificaciones que poseen los maestros en América Latina se ha elevado en los últimos 15 años; muchos países han introducido modernos planes de estudio, ayudas docentes, programas de entrenamiento durante el servicio, y llevado a cabo otros cambios administrativos que presumiblemente ejercerán influencia sobre el rendimiento del maestro. Si esto es así, ¿cómo se manifestarán estos cambios en el aula? Hay pocos estudios que hayan llevado a cabo una observación prolongada en profundidad de lo que sucede en las escuelas. Aún existen importantes cuestiones sin respuesta. ¿Qué sucede en las aulas que afecta el alto índice de repetición de primer grado? ¿Hacen los maestros algo más que dar clases en un aula a pesar de haber sido descritos en muchos documentos de política educacional como "agentes para el desarrollo comunitario"? ¿Qué es lo que hace que alumnos de bajo rendimiento, repitentes y desertores escolares a menudo encuentren oposición por parte de sus maestros?

Si lo que sucede en las escuelas de comunidades rurales y urbanas pobres de América Latina se examinara, podría sugerirse un número de factores relacionados con el maestro o la escuela que incrementarían o disminuirían las oportunidades de éxito de aquellos niños que nacen al margen del sistema social. Aun cuando relacionado específicamente con el contexto, tal estudio podría también aportar explicaciones hipotéticas de lo que sucede en localidades similares en cualquier parte.

Puede ser productivo, por tanto, examinar la situación docente de las escuelas latinoamericanas, a la luz de los objetivos del Estado para sus sistemas educacionales y las necesidades culturales de sus comunidades, para ver qué función desempeña el maestro y qué condiciones en su trabajo e interacción con los niños y el medio producen mejores o peores resultados. La población objeto sería la de los pobres, es decir, aquellos menos beneficiados actualmente por el contacto con la escuela.

Propuesta de Investigación

Sobre la base de estas consideraciones, se propone llevar a cabo un esquema de investigación amplio sobre los efectos que los maestros ejercen sobre el aprendizaje del alumno en los primeros años de las escuelas primarias de América Latina. El estudio comprenderá varias etapas, cada una de las cuales tendrá autonomía propia pero será dependiente de la etapa anterior. El esquema se dirigirá a la producción de recomendaciones políticas capaces de influir en las decisiones concernientes al entrenamiento de profesores y los arreglos administratrivos del sistema. Se consideran las etapas siguientes.

- Un estudio exploratorio diseñado para examinar el proceso docente y los factores que afectan la influencia del maestro sobre el aprendizaje del alumno (el libro solamente reporta uno);
- El diseño de un modelo de investigación para ser llevado a cabo en países de Latinoamérica con el propósito de poner a prueba las conclusiones del primer estudio; y
- El diseño de experimentos en el entrenamiento de maestros para inducir cambios relacionados con los resultados en las primeras dos etapas.

El esquema propuesto de investigación considera la educación como parte y dependiente de las características del contexto económico y asume que para comprender lo que sucede en las escuelas y cómo el proceso escolar afecta a los niños, se debe considerar el patrón de interacción de la Figura 5.

Por ello, para examinar por qué los niños no aprenden a leer o a escribir, se debe dirigir la atención no solamente al comportamiento del maestro, sino también a la forma en que este comportamiento recibe la influencia del sistema educacional, el sistema social, los valores y expectativas de los padres, las condiciones escolares y las características del niño. Se ha hecho mucha investigación que sondea algunas de estas relaciones, particularemente la relación entre los factores socioeconómicos y el aprendizaje. No hay mucha investigación que considere, en cambio, el proceso educacional y su operación concreta en las escuelas y comunidades.

Primera fase del estudio

El propósito del estudio en esta etapa es examinar la situación docente en unas cuantas escuelas primarias de América Latina para descubrir cómo y por qué los maestros contribuyen al fracaso o al éxito de sus alumnos según se juzga por los requisitos del sistema educacional.

Más específicamente, esta investigación busca responder a los siguientes interrogantes.

- *El maestro en la clase*: ¿Cuáles son los eventos en el proceso docente y las actividades en el aula que parecen afectar el aprendizaje del alumno?
- *El sistema educacional*: ¿Cuáles son las características del sistema, las calificaciones del maestro, las disposiciones para el entrenamiento durante el servicio, las relaciones maestro-alumno, los intentos de modernización, la disponibilidad de recursos y las ayudas docentes, las políticas educacionales y la relación con las políticas nacionales, los sistemas de administración, etc.? ¿Cómo se relacionan estos factores con los acontecimientos escolares y los procesos docentes?
- *La comunidad*: ¿Cuáles son las características de la comunidad que rodea la escuela o de la que el niño procede? ¿Cuáles sus actividades y nivel de desarrollo? ¿Cuáles son las creencias reales y valores de los padres, dirigentes religiosos y comunitarios en relación con la educación? ¿Cuál es el idioma predominante? ¿Cuál es la relación entre los valores de la comunidad y las convicciones acerca de la educación y las teorías de modernización que sostienen los formuladores de política y los maestros? ¿Cómo afecta todo esto el proceso docente?
- *Los patrones de relaciones sociales*: ¿Quiénes son los maestros y cómo se relacionan con otros miembros de la comunidad? ¿Cuáles son las funciones y expectativas de los miembros de la comunidad en relación con los maestros y administradores y, viceversa, de los maestros en relación con la función de los padres y otros miembros de la comunidad? ¿Cómo afectan estas relaciones la estructura de la escuela y sus actividades: el estilo de enseñanza y aprendizaje?

Se propone que el estudio sea realizado utilizando una metodología "cualitativa". El énfasis se pondrá en la comprensión de la situación escolar, los procesos que tienen lugar dentro de sus confines, su relación con la comunidad exterior,

y las percepciones de todos aquellos relacionados con el proceso educacional desde dentro y desde fuera. En esta perspectiva, se utilizarán los métodos de observación etnográfica. Los investigadores vivirán la vida de la escuela y su communidad durante un tiempo, tomando amplias notas de terreno que describan los acontecimientos principales. La interpretación de las notas de terreno requerirá información de varias fuentes: entrevistas con maestros, padres, miembros destacados de la comunidad, y otros, según se considere necesario. También habrá una buena cantidad de información que tendrá que venir de los registros de la escuela, autoridades educacionales, documentos oficiales, boletines a maestros y revistas. Finalmente, se debe tomar en cuenta la estructura social y política y se tendrá que utilizar toda la información pertinente sobre ella.

El foco del estudio son las razones del éxito o del fracaso. Varias fuentes de información se utilizarán para descubrir la posición que los niños ocupan en las escalas de éxito-fracaso de sus aulas. En el análisis final, sin embargo, el éxito o el fracaso tendrá que ser determinado en la manera en que las escuelas o los sistemas educacionales definan las condiciones de promoción a un grado superior.

Programa de Entrenamiento

El programa de entrenamiento incluyó cuatro semanas en Texas en el Centro de Investigación y Desarrollo para la Educación de Maestros en Austin y el Centro de Asociados para la Investigación en el Desarrollo Intercultural en San Antonio. El entrenamiento de Texas, organizado por la Dra. Susan Heck, enfatizaba la teoría y la práctica antropológicas, ésta última sobre todo en investigación en curso en aulas bilingues (hispanas). El entrenamiento agrupaba cuatro componentes básicos: filosofía de la perspectiva antropológica, técnicas etnográficas, afiliación con proyectos etnográficos en curso, y temas de administración y diseño en etnografía. En Austin, los participantes también permanecieron con familias hispanas, participaron en actividades del Centro Universitario de Estudios Latinoamericanos y estuvieron expuestos a diferentes programas bilingues de educación.

En México, el entrenamiento se llevó a cabo durante tres semanas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro para Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Fue coordinadora la antropóloga residente del DIE, Elsie Rockwell. El entrenamiento de México se centró en las técnicas de investigación y las teorías relacionadas con la escolarización en el contexto social y económico de América Latina.

Además de los que hicieron el entrenamiento y Miss Rockwell, asistieron a la clausura de 3 días del programa de entrenamiento en México las Dras. Susan Heck y Beatrice Avalos, consultora y coordinadora de este proyecto. El propósito era revisar el programa de entrenamiento y planificar con mayor detalle el diseño y la programación de cada estudio nacional.

El programa de entrenamiento fue, en general, un éxito, en el sentido de que transmitió sistemáticamente información sobre investigación etnográfica a individuos interesados en ella pero inadecuadamente preparados para tal investigación. Aparentemente no solamente logró situar la etnografía en el contexto más amplio de la ciencia social y la fenomenología, sino también proporcionar abundante experiencia en observación del aula, toma de notas, entrevistas y análisis de datos cualitativos. Se proporcionó a los participantes importante bibliografía sobre esta esfera, a menudo traducida al español.

CANADA